مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣ - ٥٢٨ بالعربية، ص ص ١ - ٢٠ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

ردمد: ١٠١٨ - ٣٦٢٠



مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الثامن

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٦هـ (١٩٩٦م)



جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A_4 (٢١×٧, ٢٩ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^2، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

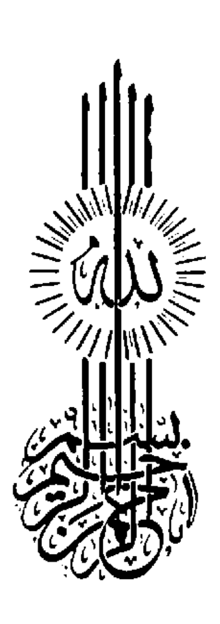
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣ - ٥٢٨ بالعربية، ص ص ١ - ٢٠ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مجلة
جامعة الملك سعود

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

المجلد الثامن

١٤١٦هـ

(١٩٩٦م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٧هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣ ـ ٥٢٨ بالعربية، ص ص ١ ـ ٢٠ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

مشكلات المدرس المبتدىء كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية
عارف عطاري ٣٥٣

الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز
عبدالله عبدالعزيز السهلاوي وخالد رشيد النويصر ٣٨٥

درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريسية وممارستها في محافظات الشمال في الأردن
إبراهيم القاعود وبشير الحمصي ٤١٩

دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم
فهد إبراهيم الحبيب ٤٤٩

دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم
زيدان أحمد السرطاوي ٤٨٩

القسم الإنجليزي

التحقق من الخيارات التدريسية لمعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية (الملخص العربي)
محمد زايد ٢٠

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٥٣ - ٣٨٣ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

مشكلات المدرس المبتدىء كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية

عارف عطاري

أستاذ مساعد، قسم التربية، الجامعة الإسلامية العالمية، بتالنج جايا، ماليزيا

ملخص البحث. كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين كما يراها المدرسون المبتدئون في المدارس الحكومية في قطر، وتقصي أثر ثلاثة من المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص والمرحلة) على إجابات المشاركين. وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة مكونة من ٤٠ بندًا/ مشكلة أعدها الباحث استنادًا إلى الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، وقام بتعديلها وتوزيعها على خمسة محاور رئيسة بناء على آراء المحكمين ونتائج الدراسة الأولية. وقد طلب من المشاركين أن يبينوا درجة حدّة كل مشكلة باختيار واحدة من خمس إجابات (مشكلة كبيرة جدًا، مشكلة كبيرة، مشكلة نوعًا ما، مشكلة بسيطة، ليست مشكلة). تكونت عينة البحث من ٩٥ مدرسًا يمثلون ٣١,٧٪ من المجتمع الإحصائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يدركون جميع المشكلات الواردة في الاستبانة بدرجات متفاوتة من الحدّة، ولكن خمس عشرة من تلك المشكلات قد اعتبرت حادّة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التخصص أو المرحلة، في بنود محدودة فقط، وانتهت الدراسة باستنتاجات وتوصيات.

مقدمـــة

أصبحت المشكلات التي تواجه المدرسين الجدد مثار اهتمام وقلق كبيرين في العقدين الماضيين. وقد أدى ذلك الاهتمام إلى قيام عدد من الباحثين في أنحاء العالم بإجراء دراسات لتحديد هذه المشكلات وتقصي الأسباب والعوامل التي تثوي وراءها. وتشيرنتائج تلك الدراسات إلى أن أهم ملمح يميز عملية الانتقال من التدريب قبل الخدمة إلى ممارسة مهنة التعليم في الميدان، هو «صدمة الحقيقة» أو «الانتقال» أو «الواقع.» وتحدث هذه الصدمة «عندما يدرك المدرس المبتدىء أن واقع عالم التدريس يختلف كثيراً عن المثاليات التي تلقاها في فترة الإعداد قبل الخدمة. وكثيراً ما تكون النتيجة انهيار المُثل

الرسالية التي تكون قد تشكّلت في أثناء الإعداد قبل الخدمة بفعل حقائق الحياة اليومية القاسية في غرفة الصف، حيث تغسل آثار التربية العملية والإعداد في الكلية أو الجامعة بسرعة بفعل التجربة الميدانية [١، ص١٤٥]. وقد حدد Veenman [١، ص١٤٧] خمسة مؤشرات على وجود صدمة الواقع:

١ ـ تذمّر المدرس المبتدىء نفسه من العمل وإحساسه بالتوتر وكذلك تذمّر مديري المدارس من المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون.

٢ ـ تغير سلوك المدرس المبتدىء كأن يلجأ، بسبب الضغوط الخارجية، إلى أنماط من السلوك تخالف ما يؤمن به.

٣ ـ تغير في الاتجاهات كأن ينتقل المدرس المبتدىء من الإيمان بالأساليب الحديثة والتقدمية إلى الأساليب التقليدية المحافظة.

٤ ـ تغير في الشخصية كأن يحدث تغير في مفهوم الذات لدى المدرس المبتدىء، ويطرأ تغير على استقراره النفسي وتوازنه.

٥ ـ وأخيراً ترك التعليم نهائيًا إذا عجز المدرس المبتدىء عن التأقلم ولاحت له فرصة مناسبة.

وقد تمحورت معظم الدراسات حول المؤشرات السابقة. ففيما يتعلق بالمؤشر الأول، كشفت الاستبانات والمقابلات [٢ ؛ ٣، ص ص ٣١-٤٠؛ ٤، ص١٩٠] أن معظم المدرسين المبتدئين في عدد كبير من الأقطار يحسون ذاتيًا مشكلات تتعلق بضبط الصف، والعملية التعليمية، والعلاقات مع أوليا الأمور والزملاء، كما يجدون صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية وإثارة دافعية التلاميذ وتقويم مستواهم، إضافة إلى معاناتهم من زيادة الأعباء التعليمية والعزلة وبيروقراطية الأعمال غير التعليمية (المكتبية) [٣، ص٣٥؛ ٥، ص١٤٣]. وقد حددت دراسات أجريت في بريطانيا بإشراف مفتشي صاحبة الجلالة HMI [٦، ص١٢؛ ٧، ص٢٣؛ ٨، ص١٨] المشكلات التالية التي يواجهها المدرسون الجدد: إدارة وضبط الصف، تحديد أهداف واضحة للدرس، ربط التعليم بإمكانات التلاميذ، مهارات توجيه الأسئلة، استخدام التصحيح كوسيلة للتشخيص لمساعدة الطلبة، الإخفاق في التعامل مع التلاميذ، عدم القدرة على استخدام الكمبيوتر أو قلتها، إعداد التلاميذ للامتحانات العامة، تدريس فئات عمرية معينة من التلاميذ أو التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وأبناء الأقليات والطبقات الفقيرة وعدم كفاءة الإعداد للمهامّ الإدارية.

وقد عني بعض الباحثين بالبحث عن ارتباطات بين المتغيرات وبين مشكلات المدرسين المبتدئين، وأشار Veenman [١ ، ص١٤٩] إلى أن المدرسين الذكور في المدارس الثانوية يواجهون مشكلات أقل مما تواجهه المدرسات. من ناحية أخرى، أشارت دراسة Beretz and Hayon [٣، ص ص٣١-٤٠] إلى أن مدرسي المدارس الخاصة شعروا بعزلة أقل من زملائهم في المدارس الحكومية ولكنهم واجهوا مشكلات مع أولياء الأمور. وقد أظهرت دراسة لـ HMI [٨، ص٣٠] في بريطانيا أن الصفات الشخصية للمدرسين هي العامل الحاسم في فعالية أدائهم. ولا يقل عن ذلك أهمية الجو الذي يعمل فيه الجدد، فحيث يكون الجو إنسانيًا مرنًا يكون الأداء أفضل بعكس أولئك الذين يُعينون في جو سلطوي.

بالنسبة للمؤشرات الثاني والثالث والرابع تشير الدراسات الطولية [٩، ص ص١٠٠-١٠٨؛ ١٠. ص ص ٢٢٤-٢٣٨] إلى أن المدرسين أثناء الدراسة في الجامعة يتجهون أكثر نحو المثالية في التعليم ولكنهم يعودون إلى المحافظة والأفكار والأساليب التقليدية عندما ينتقلون للعمل في المدارس. والسؤال هو: ما العوامل الكامنة وراء هذا التحول؟ هل المدرسة، بمدرسيها ومسؤوليها وبيئتها، «تغسل» آثار التربية التقدمية في الجامعة؟» توحي الدراسات المشار إليها بأن المدرسة هي المسؤولة عن هذا التحول، فيما يرى Chapman [١١ ، ص٢٧٥] أن الجامعة غير فعالة ولا تغير شيئًا من مفاهيم الطلبة. ونقل Chapman [٧١١، ص٢٧٧] عن Green قولها إن الجامعة و المدرسة يتشاطران المسؤولية، فالطالب لا يعيش الليبرالية حقًا في الجامعة، فهذا التحول يعكس ما هو سائد في الجامعة أيضًا.

وعني باحثون آخرون بدراسة التطور المهني لدى المدرسين المبتدئين، فقد حددت Fuller [١٠ ، ص ٢٤٥] ثلاث مراحل في تطور المدرس: الأولى مرحلة البقاء والقلق على الذات، حيث يكون هم المدرس ضبط الصف والحصول على محبة التلاميذ والاهتمام برأي الموجهين والمسؤولين، وعادة يكون في موقف دفاعي. فيما يتركز همه في المرحلة الثانية، التي توصف أنها مرحلة التمكن، على الآخرين من البيئة وأولياء الأمور والموادّ والأساليب التعليمية والتمكن من المهارات. وتتعلق همومه في المرحلة الثالثة بأثره على التلاميذ وتعلمهم وحاجاتهم الاجتماعية والعاطفية والفردية. وترى Fuller [١٠ ، ص٢٥٧] أن خبرة الصيرورة إلى مدرس تتضمن التوافق مع المراحل الثلاث وهي مراحل متداخلة ولكن إحداها تكون أكثر هيمنة في فترة معينة.

هذا وقد عنيت دراسات أخرى بالمقارنة بين مشكلات المدرسين المبتدئين وذوي الخبرة، فقد أجرى Moskowiez and Hayman [١٢ ، ص٣٢٧] دراسة مقارنة لسلوك خمسة عشر مدرسًا مبتدئًا وخمسة عشر مدرسًا ذوي خبرة، وتوصلا إلى أن المدرسين الجدد أكثر انتقادًا لسلوك التلاميذ وأكثر مباشرة في محاولة التأثير عليهم. أما النشاطات الصفية فهي أقل تنويعًا، والجدد أقل استخدامًا للوسائل وهم أقل ابتسامًا وأكثر رفعًا للصوت والصراخ ولأتفه الأسباب، ومع ذلك فإن كثيراً من الفوضى تحدث في صفوفهم. أما Jordel [١٣، ص١٧٦]، فقد توصل إلى نتائج مخالفة للنتائج السابقة ووجد أن المبتدئين لا يرون مشكلاتهم بشكل يختلف اختلافًا ذا دلالة عن الأكثر خبرة.

فيما يتعلق بالمؤشر الخامس تشير الدراسات إلى أن التناقض الذي يحس به المبتدىء بين المثاليات التي تلقاها في الجامعة عن التدريس، وبين الحقائق اليومية القاسية تؤدي إلى إرهاقه واحتراقه وإحساسه بعدم الأمن وأزمة الهوية. وقد أطلق على ذلك في فرنسا le malaise d'enseignment ، أي مرض المدرسين، وفي الإنجليزية teacher burnout ، وقد يؤدي ذلك إلى التفكير في ترك المهنة. وقد أشار Taylor and Dale [١٤ ، ص٨٣] إلى أن المدرسين المبتدئين من الذكور ممن كانوا يواجهون مشكلات ضغط كانوا أكثر ميلاً لترك الخدمة.

في ضوء التضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة، أكد بعض الباحثين [١ ، ص١٧٥] ضرورة إجراء تحليل مقارن للمشكلات التي يعاني منها المدرسون الجدد في الأقطار المختلفة والبحث عن المشكلات التي تعد خاصة بقطر معين.

تحديد المشكلة

تمشيًا مع ما دعا إليه Veenman [١ ، ص١٧٥]، وفي ضوء الحاجة العامة لفهم أفضل للعمليات التي يمر بها المدرسون لدى التحاقهم بمهنة التعليم، كان إجراء هذه الدراسة محاولة أولية للتعرف إلى المشكلات التي تواجه المدرسين في قطر في سنتهم الأولى من الخدمة، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي: «ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر كما يدركها المدرسون المبتدئون أنفسهم؟» وتطرح الدراسة بالتحديد الأسئلة التالية:

(ا) ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر؟

(ب) ما مدى أهمية هذه المشكلات أو خطورتها في نظر المدرسين المبتدئين؟

(جـ) ما أثر المتغيرات المستقلة مثل الجنس والمرحلة والتخصص على تصورات المدرسين للمشكلات الواردة في الاستبانة؟

أهميـــة الدراســـة

من ناحية نظرية، فإن هذه الدراسة قد تضيف إلى المعرفة المتوافرة حاليًا حول الموضوع؛ ومن ناحية تطبيقية، فإن الأجوبـة عن هذه الأسئلة قد تساعد في استيعاب المدرسين الجدد في المهنة، وتحسين وإعادة تصميم برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها.

تحديـــد المصطلحـــات

المشكلة : كل صعوبة تواجه المدرس المبتدىء في مدارس قطر أثناء أدائه لعمله بحيث تعيقه عن تحقيق أهداف دوره.

المدرس المبتدىء : لأغراض هذه الدراسة يعد المدرس مبتدئًا إذا كان في السنة الأولى من الخدمة.

حـــدود الدراســـة ومحدداتهـــا

- اعتمدت الدراسة على استطلاع آراء ٩٥ مدرسًا مبتدئًا في مدارس قطر الحكومية.
- تخضع هذه الدراسة لكل المحددات التي تخضع لها الدراسات التي تعتمد على الاستبانة لجمع المعلومات. والاستبانة أداة، على الرغم من فوائدها، لا تخلو من العيوب.

الطريقـــة والإجـــراءات

مجتمـــع الدراســـة

يتكون مجتمع الدراسة من المدرسين في السنة الأولى من الخدمة الذين تم تعيينهم في المدارس الحكومية في قطر عام ١٩٩٢ / ١٩٩٣م. وقد بلغ عددهم ٢٩٩ مدرسًا، منهم ٢٥٩ من الإناث مقابل ٤٠ من الذكور. وعلى صعيد التخصص، فإن ٢٤٤ منهم خريجو إنسانيات مقابل ٥٠ من خريجي العلوم [١٥، ص ص٣٢٥-٣٢٦].

عينـــة الدراســـة

تمثل عينة الدراسة ٣١,٧٪ من المجتمع الإحصائي. وقد تكونت من ٩٥ مدرسًا في السنة الأولى من الخدمة. وقد استخدم الباحث طريقة العينة «العنقودية» cluster sample ، وهي تتضمن

خطوات العينة العشوائية نفسها، إلا أن الوحدة فيها ليست الفرد وإنما المدرسة [١٦، ص ص٢٧٢-٢٨٢]. ويُعدّ هذا الأسلوب في اختيار العينة مناسبًا في ظروف معينة. وفي هذه الحالة تختار المدارس بشكل عشوائي ويعتبر من فيها من مدرسين مبتدئين مشاركين في الدراسة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع أفراد العينة.

جدول رقم ١. عينة الدراسة تبعًا للجنس والتخصص والمرحلة (العدد ٩٥).

		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٩	٢٠
	إناث	٧٦	٨٠
التخصص	علوم	٣٣	٣٤,٧
	إنسانيات	٦٢	٦٥,٣
المرحلة	ابتدائي	٥٥	٥٧,٩
	إعدادي / ثانوي	٤٠	٤٢,١

يُستنتج من جدول رقم ١ أن غالبية العينة كانت من الإناث ومن تخصص الإنسانيات، وهذا يعكس واقع مجتمع الدراسة، الذي ذكرت مواصفاته قبل قليل، إلى حد كبير (٢٥٩ من الإناث مقابل ٤٠ من الذكور، و٥٥ علوم مقابل ٢٤٤ إنسانيات). وكان الباحث قد أسقط متغير الجنسية والمؤهل والعمر، إذ تبين له من الدراسة الأولية والتقرير السنوي لعام ١٩٩٣/٩٢م أن غالبية المدرسين المبتدئين هم من القطرين الجامعيين وأن أعمارهم متقاربة عمومًا.

أداة البحث

● الأداة الرئيسة في هذا البحث استبانة اختار الباحث بنودها استنادًا إلى الأدبيات والدراسات السابقة، ثم وجه سؤالاً مفتوحًا إلى ٢٠ مدرسًا، من غير أفراد العينة، تم اختيارهم بشكل عشوائي، حول أهم المشكلات التي واجهتهم بعد التحاقهم بسلك

التدريس. وقد ساعد ذلك على إضافة بنود أخرى. وأصبحت الاستبانة بصورتها الأولية تتكون من ٥٥ بندًا.

● لاختبار صدق الأداة، عرض الباحث الصورة الأولية للاستبانة على لجنة من ثلاثة محكمين من حملة الدكتوراه في التربية. وكان الهدف من ذلك تحديد مدى وضوح كل عبارة بمفردها، وكذلك مدى ملاءمتها للمحور الذي أدرجت فيه. وتم نتيجة لذلك دمج بعض البنود وحذف غيرها وإعادة صياغة بنود أخرى. وأصبح عدد بنود الاستبانة نتيجة لذلك ٤٠ بندًا، هي تلك التي حظيت بإجماع المحكمين. طبق الباحث الاستبانة بعد ذلك على عينة استطلاعية مكونة من ١٦ من المدرسين الجدد، وقد اقترح هؤلاء بعض تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض البنود. أطلع الباحث المحكمين على تلك التعديلات وأخذ موافقتهم عليها.

● لحساب ثبات الأداة طبق الباحث الاستبانة بصورتها المعدلة على ٢٤ من المدرسين المبتدئين مرتين، بينهما ١٤ يومًا، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل ٨٢٪؛ أما بالنسبة لمحاور الأداة، فقد تراوح معامل الثبات بين ٧٦٪ و٧٩٪. وتعد هذه النسب معقولة.

● تكونت الاستبانة بصورتها النهائية إذًا من أربعين بندًا/ مشكلة، طلب من المشاركين في الدراسة أن يحددوا درجة أهمية كل منها على مقياس من خمسة تقديرات: مشكلة كبيرة جدًا، مشكلة كبيرة، مشكلة نوعًا ما، مشكلة بسيطة، ليست مشكلة، وتتوزع بنود الاستبانة على المحاور الخمسة التالية:

١ ـ مشكلات إدارية: تشمل البنود من ١ـ٦ إضافة إلى البند ٣٦ (وهي: عدم المعرفة الكافية بالشؤون الإدارية، التكليف بأعمال لا ترتبط مباشرة بالتعليم، عدم توفير التسهيلات الإدارية، عدم تجاوب الإدارة لتطبيق أساليب تعليمية جديدة، عدم احترام المدير للاستقلالية والرأي، وضعي في ظروف صعبة، مطالبة الإدارة/ التوجيه المستمرة لتحسين الأداء).

٢ ـ مشكلات تعليمية: وتمثل البنود من ١١ـ٢٤ إضافة إلى ٣١، ٣٢، و٣٤ (صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة، عدم مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ، صعوبة الانتهاء من المقرر في المدى الزمني المحدد، ضعف ارتباط محتوى المقرر بالحياة، صعوبة تحديد أهمية أجزاء المقرر، إعداد الدروس اليومية، إعداد الوسائل التعليمية، اختيار الأنشطة

التعليمية، تصحيح كراسات التلاميذ، إعداد الاختبارات، تطبيق الاختبارات، تصحيح الاختبارات، عدم التمكن من المادة الدراسية، الخوف من إعطاء معلومات خاطئة، مراعاة الفروق الفردية، تنويع النشاطات التعليمية، صعوبة تقدير مدى النجاح في التدريس).

٣ ـ مشكلات شخصية: وتمثل البنود من ٣٧ـ٤٠ (عدم توافر الوقت للمطالعة والنمو المهني، عدم توافر الوقت للواجبات الاجتماعية والمنزلية، بُعد مكان المدرسة وضآلة الراتب).

٤ ـ العلاقات مع الزملاء: وتشمل البنود من ٨ـ١٠ (ضعف علاقتي مع الزملاء في المدرسة في التخصص نفسه من ناحية مهنية، ضعف علاقتي مع الزملاء في المدرسة عمومًا من ناحية مهنية، ضعف علاقتي الشخصية بالزملاء عمومًا).

٥ ـ العلاقات مع التلاميذ وأولياء الأمور وتشمل البند ٧ والبنود من ٢٥ـ٣٠، و٣٣ و٣٥ (ضعف العلاقات مع أولياء الأمور، العلاقة مع التلاميذ، عدم استجابة التلاميذ واهتماماتهم، عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم، حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية، المحافظة على النظام في الصف، عدم المعرفة الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية، الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية مع التلاميذ).

ويجدر التنبيه إلى أن إدراج بند معين ضمن محور معين لا يعني أنه لا علاقة له بالمحاور الأخرى بل يعني أنه يقع بشكل أساسي في هذه المجموعة.

تطبيق الاستبانة

قام الباحث بتطبيق الاستبانة بصورتها النهائية في شهر مارس ١٩٩٤م، أي في الربع الأخير من العام الدراسي. وبذلك يكون المدرس المشارك في هذه الدراسة قد حصل على خبرة تمكنه من الإجابة عن الاستبانة. وقد قام الباحث بزيارة مدارس البنين وتوزيع الاستبانة على المدرسين المشاركين. أما في مدارس البنات، فقد تولت رئاسة تعليم البنات ذلك، مع متابعة الباحث من خلال الاتصال برئيسات مراحل التعليم ومديرات المدارس.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث برنامج SPSS-X ، وتمت المعالجة الإحصائية على النحو التالي:

الوزن النسبي حيث أُعطيت الاختيارات «ليست مشكلة»، «مشكلة بسيطة»،

«مشكلة نوعًا ما»، «مشكلة كبيرة» و«مشكلة كبيرة جدًا» الدرجات «١»، «٢»، «٣»، «٤» و«٥» على التوالي. ثم ضرب كل تكرار بالدرجة المقابلة له، وجمع حاصل ذلك وقسم على عدد المستجيبين. وبذلك يتراوح الوزن النسبي بين «١» و«٥» وقد رتِّبت أهمية البند تبعًا للوزن النسبي على النحو التالي: من ٣,٥ فأكثر مهم جدًا، ومن ٢ ـ أقل من ٣,٥ متوسط الأهمية، وأقل من ٢ قليل الأهمية.

استخدمت مربعات «كاي» لتحديد درجة الدلالة الإحصائية للفروق بين الاستجابات تبعًا للمتغيرات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض نتائج الدراسة مع مناقشتها على النحو التالي:

- تحديد المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين ودرجة حدة كل منها.
- تأثير المتغيرات الثلاثة (الجنس، التخصص، المرحلة) على الإجابات.

أولا: المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين

كان السؤال الأول، والرئيس في هذه الدراسة، «ما المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون في قطر؟» يبين جدول رقم ٢ المشكلات التي تواجه المدرسين المبتدئين موزعة حسب الأهمية.

جدول رقم ٢. ترتيب المشكلات حسب أهميتها.

الرقم في الاستبانة	المشكلة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٥	العلاقة مع التلاميذ	٤,٩٤	١,٢٧٥	١
٢٠	إعداد الاختبارات	٤,١٤	١,٠٣١	٢
٢١	تطبيق الاختبارات	٤,١٣	١,٠٨٨	٣
٢٢	تصحيح الاختبارات	٤,٠٥	١,١٧	٤
١٦	إعداد الدروس	٣,٨٤	١,١٨٨	٥

تابع جدول رقم ٢.

الرقم في الاستبانة	المشكلــة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	معرفة الأمور الإدارية	٣,٨١	١,٢٤٩	٦
٣٠	المحافظة على النظام	٣,٧٦	١,١٦٢	٧
١٠	العلاقة الشخصية مع الزملاء	٣,٦٥	١,٥٢٨	٨
٣٢	تنويع النشاطات	٣,٥٨	١,٢٨٤	٩
٢	الأعمال غير التعليمية	٣,٥٨	١,١٨٩	٩
١٧	إعداد الوسائل	٣,٥٥	١,٣١٠	١١
١٨	اختيار الأنشطة	٣,٥٥	١,٤٠٢	١١
٩	ضعف العلاقة المهنية مع الزملاء	٣,٥٣	١,٣٩	١٣
٣٩	بُعد مكان المدرسة	٣,٥٢	١,٥٩٧	١٤
٣١	مراعاة الفروق الفردية	٣,٥٢	١,٣٥١	١٤
٣٦	المطالبة بتحسين الأداء	٣,٤٩	١,٤٧٢	١٦
٤٠	ضآلة الراتب	٣,٤٦	١,٦٣٠	١٧
١٩	تصحيح الكراسات	٣,٤٥	١,٣١١	١٨
٢٩	حفز التلاميذ	٣,٤٤	١,٢٤٤	١٩
٢٣	عدم التمكن من المادة	٣,٣٤	١,٧٠٥	٢٠
٨	ضعف العلاقة المهنية مع زملاء التخصص	٣,٣٨	١,٤٥٣	٢١
١١	التوصل إلى أفكار جديدة	٣,٣٥	١,٢٣٧	٢٢
٢٤	إعطاء معلومات خاطئة	٣,٣٤	١,٥٣٥	٢٣

تابع جدول رقم ٢ .

الرقم في الاستبانة	المشكلــة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٧	التكيف مع حاجات التلاميذ	٣,٣٣	١,٢٩٣	٢٤
٣٤	تقدير مدى النجاح	٣,٣٣	١,٣٦٥	٢٤
٢٦	عدم استجابة التلاميذ	٣,٣٢	١,٤٠٢	٢٦
١٥	تحديد أهمية أجزاء المقرر	٣,٢٩	١,٤٢٨	٢٧
٣٨	عدم توافر الوقت للمنزل	٣,٠٨	١,٤١٦	٢٨
٣٥	استخدام أساليب غير تربوية	٣,٠٥	١,٥٣٩	٢٩
٤	عدم تجاوب المدير	٣,٠٢	١,٥٥٠	٣٠
٣٧	عدم توافر الوقت الكافي للمطالعة	٢,٩١	١,٤٤٢	٣١
٥	عدم احترام الاستقلالية	٢,٨٩	١,٦٣٤	٣٢
١٣	صعوبة الانتهاء من المقرر	٢,٨٩	١,٥٦٧	٣٢
٣٣	عدم معرفة خلفية التلاميذ المنزلية	٢,٨٤	١,٢٩١	٣٤
١٢	عدم مراعاة المحتوى لمستوى التلاميذ	٢,٨٢	١,٤٧٣	٣٥
١٤	ضعف ارتباط المحتوى بالحياة	٢,٧٢	١,٣٨٠	٣٦
٣	عدم توافر التسهيلات الإدارية	٢,٤٥	١,١٩٢	٣٧
٢٨	عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم	٢,٢٤	١,٣٣٥	٣٨
٦	وضعي في ظروف صعبة	٢,٢١	١,٣٦٠	٣٩
٧	ضعف العلاقة مع أولياء الأمور	٢,٢	١,١٧٢	٤٠

يتضح من هذا الجدول:

● أن المدرس المبتدىء القطري يواجه جميع المشكلات الواردة في الاستبانة بدرجات متفاوتة، فقد كانت جميعها مهمة أو متوسطة الأهمية، ولكن أيًا منها لم يعد غير مهم. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج الدراسات السابقة [٢؛ ٣، ص ص٣٦-٤٠؛ ٤، ص١٩٢؛ ١٧؛ ص ص٢٥-٤٠؛ ١٨، ص ص٤١٤-٤٣٠].

● أن هناك خمس عشرة مشكلة تُعدُ من المشكلات المهمة، وهي:

- العلاقة مع التلاميذ
- إعداد الاختبارات
- تطبيق الاختبارت
- تصحيح الاختبارات
- إعداد الدروس
- عدم المعرفة الكافية بالأمور الإدارية
- المحافظة على النظام
- ضعف العلاقة الشخصية بالزملاء
- تنويع النشاطات
- التكليف بأعمال غير تعليمية
- إعداد الوسائل التعليمية
- اختيار الأنشطة التعليمية
- ضعف العلاقة المهنية مع الزملاء
- مراعاة الفروق الفردية
- بُعد مكان المدرسة

وهذه النتائج تتفق أيضًا قليلاً أو كثيرًا مع نتائج الدراسات السابقة [١٩، ص ص١٢٢-١٢٧؛ ٢٠، ص١٤٥؛ ٢١، ص٤٨]. ففيها وردت مشكلة العلاقات مع التلاميذ في مقدمة المشكلات التي أوردتها Beretz and Hayon [٣، ص٣٥] وكذلك Bris-coe [١٩، ص١٢٣]، فقد جاءت ضمن أقل المشكلات أهمية عند Vonk [٢٠، ص١٤٦]. هذا، ويلاحظ من القائمة أعلاه أن المشكلات المتعلقة بالاختبارات إعدادًا وتطبيقًا وتصحيحًا قد جاءت متقدمة في الأهمية على المشكلات التي يواجهها المدرس يوميًا، أي تلك المتعلقة بإعداد الدروس والوسائل واختيار الأنشطة. وقد يُعزَى ذلك إلى أن المدرس قد تدرّب على إعداد الدروس والوسائل، أثناء التربية العملية والإعداد في الجامعة، أكثر مما تدرّب على الاختبارات. وينطبق ذلك إلى حد ما على الأمور الإدارية، فقلما يتعرف «الطالب المدرس» على الأمور الإدارية أثناء فترة الإعداد.

● إن المشكلات الإدارية ذات الصلة بطبيعة الإعداد قبل الخدمة أو برنامج التطبيع الاجتماعي socialization للمدرس (عدم معرفة الأمور الإدارية والتكليف بأعمال غير مرتبطة

مباشرة بالتعليم) وهي من المشكلات المهمة، قد جاءت متقدمة على المشكلات ذات الصلة بسلوك المدير «عدم تجاوب المدير إذا طبقت أساليب جديدة،» و«عدم احترام المدير لاستقلالية المدرس،» أو «وضع المدرس في ظروف صعبة،» التي جاءت متوسطة الأهمية. أما المطالبة المستمرة من الموجه والمدير بتحسين الأداء، فهي — وإن جاءت متوسطة الأهمية — إلا أنها في مقدمة المشكلات المتوسطة الأهمية.

يتفق بعض هذه النتائج مع ما توصل إليه باحثون آخرون من قبل، فقد ذكرت دراسة HMI [٦، ص١٢] أن عدم كفاءة الإعداد للمهامّ الإدارية من المشكلات الحادة التي تواجه المدرسين الجدد، فيما أوردت Beretz and Hayon [٣، ص ص٣١-٤٠] التكليف بأعمال مكتبية (أو مهام بيروقراطية) في مقدمة المشكلات المهمة. ولكن بعض النتائج لا تتفق مع نتائج الدراسات السابقة، ومن ذلك مشكلة «عدم تجاوب المدير» و«عدم احترام استقلالية المدرس»، فقد وردت هذه المشكلات ضمن المشكلات الأكثر حدة عند Taylor and Dale [١٤، ص ص٦٢-٦٧]، فيما نقل Moskowitz [١٢، ص٣٤٣] عن المدرسين المبتدئين قولهم إن مديري المدارس لا يحترمون استقلالية المدرس أو مبادراته لاستخدام أساليب جديدة. وعادة ما يكون توجيههم للمبتدئين «انسوا ما درستموه في الجامعة.»

أما المطالبة المستمرة بتحسين الأداء، فقد وردت ضمن المشكلات الحادة في دراسة HMI [٧، ص٣٥]، فقد أشار المشاركون في تلك الدراسة إلى المبالغة في التوقعات والمطالب من الجدد، وإلى عدم الواقعية في توقع أداء مشابه للمدرسين ذوي الخبرة.

ومن النتائج اللافتة للنظر أن وضع المدرس الجديد في «ظروف صعبة» و«عدم توافر التسهيلات الإدارية» كانت في آخر القائمة، علمًا بأنها كانت في مقدمة المشكلات التي أوردها Veenman [١، ص١٦٦] وBeretz and Hyon [٣، ص٣٦]، فقد تذمر المدرسون المشاركون في هذه الدراسات من أنه عادة ما تترك لهم الفصول والواجبات الأصعب، كما أورد Jordel [١٣، ص١٦١] مشكلة عدم توافر التسهيلات الإدارية ضمن المشكلات المتميزة.

● إن حوالي نصف بنود محور المشكلات التعليمية جاءت ضمن المشكلات المهمة، منها ثلاثة بنود تتعلق بالامتحانات، وقد جاءت في مقدمة القائمة، تلتها أهمية البنود المتعلقة

بإعداد الدروس والوسائل واختيار الأنشطة وتنويعها، ثم مراعاة الفروق الفردية. وقد سبقت الإشارة إلى أن هذا التفاوت النسبي في الأهمية ربما يُعزى إلى أن إعداد المدرس قبل الخدمة وأثناء التربية العملية يركز على إعداد الدروس والوسائل أكثر من التركيز على الامتحانات وما يتعلق بها.

أما البنود التي تتعلق بالمادة الدراسية، وهي «عدم التمكن من المادة الدراسية،» و«الخوف من إعطاء معلومات خاطئة،» و«صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة،» أو بالمقرر، سواء من حيث «صعوبة الانتهاء منه في الوقت المحدد،» و«صعوبة تحديد أهمية أجزائه،» أو من حيث «ضعف ارتباط محتوى المقرر بالحياة،» و«عدم مراعاته لمستوى التلاميذ،» وكذلك «صعوبة تقدير مدى النجاح،» فقد جاءت ضمن البنود المتوسطة الأهمية.

تتفق بعض هذه النتائج مع نتائج دراسة Fuller [١٠، ص٢٣٢]، حيث وجدت أن اهتمام المدرس بالمادة التعليمية والأساليب يأتي في المرحلة الثانية من نموه المهني التي أسمتها مرحلة «التمكن.» أما في المرحلة الأولى، التي أسمتها «البقاء والقلق على الذات،» فيكون همه الحصول على محبة التلاميذ وإرضاء المسؤولين. أما القلق على الأداء المهني ومدى تأثيره على التلاميذ، فيأتي في المرحلة الثالثة. ولكن القلق على الأداء كان ضمن المشكلات «المتميزة» في دراسة Jordel [١٣، ص١٥٥]، وقد يعود سبب الخلاف إلى المقصود من «القلق على الأداء،» هل هو القلق على الأداء الذي يرضي المسؤولين ويثبت المدرس في الخدمة، أم القلق على الأداء من حيث تأثيره على التلاميذ. وقد ربطت Fuller [١٠، ص٢٣٨] بين الأداء والتأثير على التلاميذ. بالنسبة للمحتوى والمقرر، فقد جاءت النتائج على خلاف مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث إن تركيز المنهج على الجانب النظري وعدم التكامل بين المواد الدراسية كانت في مقدمة المشكلات التي أوردها Vonk [٢٠، ١٤٧].

● إن واحدة فقط من المشكلات الشخصية كانت من المشكلات المهمة، وهي «بُعد المدرسة عن مكان العمل.» ومع أن المشكلة وردت على هذا النحو في دراسات سابقة [٢٢، ص٢٦٦] إلا أنها جاءت خلافًا لما توقعه الباحث، إذ أن قطر بلد صغير المساحة والمسافات متقاربة، ولكن ربما يعود الأمر إلى كون معظم أفراد العينة من الإناث. كذلك يلاحظ أن مشكلة عدم توافر الوقت، سواء للمطالعة والنمو المهني أو للقيام بأعمال المنزل قد جاءت في

مرتبة متأخرة من الأهمية . وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Vonk [٩، ص١٠٥] من أن الاهتمام بالوقت، سواء للمنزل أو المطالعة والنمو المهني، يأتي في مرحلة تالية من التطور المهني للمدرس. ربما يعود ذلك إلى أن المدرس في السنة الأولى يكون مهتمًا بتثبيت نفسه والتركيز على الشؤون المدرسية، وعندما يزول إحساس المدرس بأنه موضع تقويم مستمر وينتظم إيقاع العمل يبرز الاهتمام بتخصيص وقت أكبر للأسرة والنمو المهني.

● إن المشاركين في هذه الدراسة قد أولوا أهمية كبيرة للعلاقة مع الزملاء، فقد جاءت مشكلتان من مشكلات هذا المحور ضمن المشكلات المهمة، وواحدة متوسطة الأهمية ولكن وزنها النسبي مرتفع أيضًا. وهذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه الفكر التربوي، حيث يعد الزملاء أحد أهم مصادر العون المهني للمدرس. ومع أن الدراسات الميدانية تؤكد ذلك، إلا أن النتائج تتضارب حول مدى أهمية دور الزملاء، ففيما يذكر Kamp [٢٣، ص٥٦٣] وZahorik [٢٤، ص ص٣٨٥-٣٩٥] أن الزملاء، وخاصة في نفس التخصص أو المرحلة هم المصدر الرئيس للمساعدة المهنية للمدرس وأن دورهم يفوق دور المدير والمشرف، يذكر Lortie [٢٥، ص١٣٢] أن ٢٥٪ من المدرسين الذين قابلهم كانوا على صلة بزملائهم وأنه حتى عندما يكون هناك اتصال بين الزملاء، فإنه يتركز على قضايا شخصية لا علاقة لها بالمهنة. ويبدو أن الأمر يعتمد على الجو السائد في المدرسة وعلى موقف الإدارة.

● إن هناك مشكلتين من محور «العلاقة مع التلاميذ وأولياء الأمور» كانتا من المشكلات المهمة، وهاتان المشكلتان هما «العلاقة مع التلاميذ» و«المحافظة على النظام،» فيما كانت مشكلات «حفز التلاميذ لأداء الواجبات،» و«صعوبة التكيف مع حاجات التلاميذ،» و«عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب جديدة،» و«الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية،» و«عدم إحساس التلاميذ بأهمية التعليم» متوسطة الأهمية. فيما يتعلق بالمشكلتين المهمتين، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة. ولكن فيما يتعلق بالمشكلات الأربع الأخرى هناك اختلاف، فقد جاءت هذه المشكلات ضمن أهم المشكلات التي يواجهها المدرسون المبتدئون. فقد نقل Coates and Thoresen [٢٦، ص٧٨] عن المبتدئين قولهم إنهم عاجزون عن إقناع التلاميذ بأهمية التعليم الذي لم يعد كما كان في السابق عاملاً من عوامل النجاح المهني وضمانًا لتحسين المكانة الاجتماعية أو حتى للحصول على وظيفة مرتبطة بالمؤهل. وقد يكون هذا هو سبب الاختلاف، فما زال التعليم

في قطر عاملاً من عوامل النجاح المهني والانتقال الاجتماعي. وربما ينظر للأمر من زاوية أخرى ذات صلة بالتطور المهني للمدرس، ففي المرحلة الأولى يكون هَمّ المدرس الفوز بمحبّة التلاميذ والمحافظة على النظام؛ أما الاهتمام بحاجات التلاميذ وتأثير أدائه عليهم فيأتي لاحقًا [١٠، ص٢٥١]. كما أن «الاضطرار لاستخدام أساليب غير تربوية» يحدث في مرحلة تالية؛ أما في السنة الأولى، فيظل الإيمان بالأساليب التربوية سائدًا [٩، ص١٠٦]. وأظهرت النتائج أن «عدم المعرفة الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية» و«ضعف العلاقة مع أولياء الأمور» كانت في آخر قائمة المشكلات متوسطة الأهمية. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج بعض الدراسات الأجنبية [٢٧، ص ص١٣٣-١٤٥]. ولكنها تلتقي مع نتائج دراسة الأحمد [٢٨، ص٣٠٠] في الكويت، فقد أشار إلى العلاقة الوثيقة بين أولياء الأمور والمدرسين وإلى أن المدرسة تكتسب ثقة الغالبية الكبيرة من أولياء الأمور. وقد يعود الأمر إلى طبيعة المجتمع الخليجي، كمجتمع عربي إسلامي، يرتبط أفراده بعلاقات وثيقة.

ثانيًا: تأثير المتغيرات المستقلة

(ا) **تأثير متغير الجنس**. تشير مربعات «كاي» في جدول رقم ٣ إلى أن متغير الجنس أدى إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المشاركين فيما يتعلق بالبند الثالث فقط «عدم توافر التسهيلات الإدراية.» وهذا الفرق لصالح الذكور. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى «٠,١» بين المشاركين بالنسبة للبند الأول «عدم المعرفة الكافية بالأمور الإدارية» والبند الرابع عشر وهو «ضعف ارتباط المحتوى بالحياة والبيئة.» وهذه الفروق لصالح الذكور أيضًا. ويلاحظ من البيانات المعروضة في جدول رقم ٣، أنه، على الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين، بخصوص معظم البنود، إلا أن الأوزان النسبية لإجابات الذكور أعلى مما هي لدى الإناث في معظم البنود. وقد جاءت هذه النتيجة خلافًا لما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة [١، ص١٤٩] التي ذكرت أن المدرسين الذكور يواجهون مشكلات أقل مما تتعرض له المدرسات. وقد تعكس هذه النتيجة عدم ميل الذكور في قطر بشكل عام إلى مهنة التدريس. وقد سبقت الإشارة إلى أنه في عام ١٩٩٣/٩٢م تم تعيين ٢٥٩ مدرسة مقابل ٤٠ مدرسًا. وقد يُعزى هذا العزوف إلى توافر فرص العمل الأخرى، فيما يعتبر التدريس إحدى المهن المرغوبة اجتماعيًا بالنسبة للإناث.

جدول رقم ٣. الوزن النسبي ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير الجنس.

الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي	الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي
١	ذكر أنثى	٤,٣٦ ٣,٦١	٧,٨٠٨**	١٣	ذكر أنثى	٣,١٠ ٢,٨٠	٢,٧٩٠
٢	ذكر أنثى	٣,٧٨ ٣,٥٩	١,٦٩٩	١٤	ذكر أنثى	٢,٨٩ ٢,٦٩	٩,٠٠٥**
٣	ذكر أنثى	٢,٨٤ ٢,٣٨	١٢,٦٦٦*	١٥	ذكر أنثى	٣,٠٥ ٣,٢٧	٤,٤٧٩
٤	ذكر أنثى	٣,٧٣ ٢,٨٦	٧,٣١٨	١٦	ذكر أنثى	٣,٩٤ ٣,٩٠	٥,٥٠٢
٥	ذكر أنثى	٣,٤٢ ٢,٧٧	٤,٤١٥	١٧	ذكر أنثى	٣,٦٣ ٣,٦٠	١,٠٨٩
٦	ذكر أنثى	٢,٥٢ ٢,١٠	٤,٥١٥	١٨	ذكر أنثى	٣,٥٧ ٣,٦١	٥,٧٨٧
٧	ذكر أنثى	٤,٣ ٤,١٨	٥,٧٠٨	١٩	ذكر أنثى	٣,٧٣ ٣,٦٩	٢,٤٥١
٨	ذكر أنثى	٣,١٠ ٤,١٢	٢,٤٣٩	٢٠	ذكر أنثى	٤,١٠ ٤,١٥	٥,٤٦٠
٩	ذكر أنثى	٣,٥٢ ٣,٤١	٢,٦٧٨	٢١	ذكر أنثى	٤,٣١ ٤,٠٩	٣,١٤٤
١٠	ذكر أنثى	٣,٧٣ ٣,٦٠	٢,٤٩٤	٢٢	ذكر أنثى	٤,٠٥ ٤,٠٩	١,٤٧٣
١١	ذكر أنثى	٣,٤٧ ٢,٦٧	٣,٨٣٩	٢٣	ذكر أنثى	٣,٨٤ ٣,٢٦	٥,٠٣٩
١٢	ذكر أنثى	٣,٣٦ ٢,٦٧	٦,١٠٤	٢٤	ذكر أنثى	٣,٧٣ ٣,٠٦	٦,٠٩٠

تابع جدول رقم ٣.

الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي	الرقم	الجنس	الوزن النسبي	مربع كاي
٢٥	ذكر	٤,١٠	٢,٤٧٣	٣٣	ذكر	٢,٣١	١,٠٤٥
	أنثى	٣,٨١			أنثى	٢,٨٥	
٢٦	ذكر	٣,٤٧	٠,٤٦٣	٣٤	ذكر	٣,٢٦	٢,٤٠٥
	أنثى	٣,٢٧			أنثى	٣,٣٨	
٢٧	ذكر	٣,٥٢	٢,١٣٧	٣٥	ذكر	٣,١٠	٣,٦٠٠
	أنثى	٣,٣٢			أنثى	٣,٠٩	
٢٨	ذكر	٢,٠١	٠,٩٦٠	٣٦	ذكر	٣,٧٨	٤,٠٧٣
	أنثى	٢,١٣			أنثى	٣,٣٩	
٢٩	ذكر	٣,٤٩	٣,٣٦٢	٣٧	ذكر	٣,٤٢	٦,١٨٧
	أنثى	٣,٤٥			أنثى	٢,٧٦	
٣٠	ذكر	٣,٥٤	١,٣٧٦	٣٨	ذكر	٣,٧٣	٦,٢١٧
	أنثى	٣,٨١			أنثى	٢,٩٧	
٣١	ذكر	٣,٣٦	١,٥٥٦	٣٩	ذكر	٤,١٠	٥,٠١٥
	أنثى	٣,٤٨			أنثى	٣,٣٠	
٣٢	ذكر	٣,٨٩	١,٣٢٦	٤٠	ذكر	٣,٥٧	٦,٢٦١
	أنثى	٣,٦١			أنثى	٣,٥٣	

* دال عند مستوى ٠,٠٥ .

** دال عند مستوى ٠,١٠ .

(ب) **تأثير متغير التخصص**. تبين البيانات في جدول رقم ٤ أن الفروق بين الاستجابات لم تصل إلى درجة الدلالة الإحصائية ٠,٠٥ إلا في البند الأول، وهو «المعرفة الكافية بالأمور الإدارية،» وهو لصالح الإنسانيات. ولكن الفروق وصلت إلى درجة

الدلالة الإحصائية «٠,٠١» في البنود التاسع «ضعف العلاقة مع الزملاء عمومًا،» والخامس عشر «صعوبة تحديد أهمية أجزاء المقرر،» والتاسع عشر «تصحيح كراسات التلاميذ،» والثاني والعشرين «تصحيح الاختبارات،» والثاني والثلاثين «تنويع النشاطات التعليمية.» وهي لصالح تخصص الإنسانيات أيضًا. وعلى الرغم من ذلك، فإن الأوزان النسبية متقاربة، مما يعزّز الميل للاعتقاد بأن الاستجابات كانت مستقلة عمومًا عن متغير التخصص.

جدول رقم ٤ . الأوزان النسبية ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير التخصص.

الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»	الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»
١	علوم إنسانيات	٣,٧٤ ٣,٨١	*٩,١٩٢	١٠	علوم إنسانيات	٣,٣٣ ٣,٨١	٢,٩٩٦
٢	علوم إنسانيات	٣,٦٦ ٣,٥٨	٢,٨٥٧	١١	علوم إنسانيات	٣,٤٢ ٣,٣٨	٠,٦٠٦
٣	علوم إنسانيات	٢,٧٢ ٢,٦٩	٢,١٤٩	١٢	علوم إنسانيات	٢,٦٦ ٣,٠١	١,١٤٤
٤	علوم إنسانيات	٣,٢١ ٣,١٩	٢,١٢٢	١٣	علوم إنسانيات	٢,٥١ ٣,١١	٣,٨٣٨
٥	علوم إنسانيات	٢,٨١ ٢,٨٧	٢,٦٠٨	١٤	علوم إنسانيات	٢,٤٨ ٢,٨٧	٧,١
٦	علوم إنسانيات	٢,٥٧ ٢,٦٢	٠,٧٦٢	١٥	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٣,٢٩	**٨,٣٢٦
٧	علوم إنسانيات	٢,٣٠ ٢,٤٧	٦,٠٨٣	١٦	علوم إنسانيات	٣,٦٦ ٤,٠٤	٤,٦٧٨
٨	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٥١	٥,٥٦٨	١٧	علوم إنسانيات	٣,٣٣ ٣,٧٩	٣,٣٨٤
٩	علوم إنسانيات	٣,٣٩ ٣,٧٠	**٨,٤٥٣	١٨	علوم إنسانيات	٣,٣٠ ٣,٧٧	٥,٤٦٩

تابع جدول رقم ٤ .

الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»	الرقم	التخصص	الوزن	«كاي»
١٩	علوم إنسانيات	٣,٢٤ ٣,٥٩	٨,٦٩٣**	٣٠	علوم إنسانيات	٣,٦٦ ٤,١٠	٢,٩١٩**
٢٠	علوم إنسانيات	٤,١٨ ٤,٢٢	٣,١٣٠*	٣١	علوم إنسانيات	٣,٢١ ٣,٦٤	٧,٥٤٩
٢١	علوم إنسانيات	٤,٣٣ ٤,٠٩	٢,٨٣١	٣٢	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٩٠	٨,٩٥٢**
٢٢	علوم إنسانيات	٤,٠٩ ٤,١٨	٧,٨٥٩**	٣٣	علوم إنسانيات	٢,٩٢ ٢,٨٣	٠,٤٩٨
٢٣	علوم إنسانيات	٣,١٥ ٣,٣٥	٥,٢٣٦	٣٤	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٣,٥٣	٣,١٤٨
٢٤	علوم إنسانيات	٣,٢٤ ٣,١٧	٢,١٨٣	٣٥	علوم إنسانيات	٢,٨١ ٣,٤٦	٣,٨٨٨
٢٥	علوم إنسانيات	٣,٧٥ ٣,٩٨	٣,١٦٢	٣٦	علوم إنسانيات	٣,٠٦ ٣,٣٥	٢,٩٦٧
٢٦	علوم إنسانيات	٣,١٨ ٣,٢٢	٠,٧٦٧	٣٧	علوم إنسانيات	٢,٩٦ ٢,٦٨	٤,٦٥٤
٢٧	علوم إنسانيات	٣,٢٧ ٣,٤٥	٧,٦١٢	٣٨	علوم إنسانيات	٣,٣٠ ٢,٩٣	٣,١٩٦
٢٨	علوم إنسانيات	٢,١٢ ٢,٢٢	٦,٥١١**	٣٩	عنوم إنسانيات	٣,٣٩ ٣,٤٨	٢,٥٦٧
٢٩	علوم إنسانيات	٣,١٢ ٤,١٠	٧,١٧٨**	٤٠	علوم إنسانيات	٣,٦٠ ٣,٤٨	٠,٣٢٠

* دال عند مستوى ٠,٠٥

** دال عند مستوى ٠,١٠

(جـ) أثر متغير المرحلة التعليمية. تبين الأرقام في جدول رقم ٥ أن هناك ثلاثة بنود فقط جاءت الفروق بشأنها دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وهي البند ١٧ «إعداد الوسائل التعليمية،» والبند ١٨ «اختيار الأنشطة التعليمية،» والبند ٢٩ «حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية.» وقد جاءت الفروق بشأنها لصالح المشاركين من المرحلة الابتدائية. وقد يُعزَى ذلك إلى خصائص التلاميذ في هذه المرحلة والحاجة إلى حفزهم لأداء الواجبات، وكذلك الحاجة إلى استخدام المزيد من الوسائل وحسن اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة للدرس.

وقد يجد هذا التفسير تعزيزًا له في الأدبيات التربوية [٢٩، ص ص٤٣-٥٠] التي تنص على أن المرحلة الابتدائية وخصائص نموّ التلاميذ في هذه المرحلة تتطلبان من المدرس عناية خاصة.

جدول رقم ٥. الأوزان النسبية ومربعات «كاي» لتحديد أثر متغير المرحلة.

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
١	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٧٢ ٣,٨٢	٢,٨٦٠	٧	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٠٥ ٢,٢٥	٢,٢٣١
٢	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٤٠ ٣,٨٥	٣,٦٩٣	٨	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٤٠ ٣,٢٧	٣,٢١٣
٣	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٣٦ ٢,٥٢	٢,٥٣٤	٩	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٦١ ٣,٥٢	٥,٩٤١
٤	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٩٨ ٣,٠٢	٠,٨٤٨	١٠	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٦٧ ٣,٤٧	٤,٨١٧
٥	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٨٧ ٢,٩٥	١,٤٥٩	١١	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٣٢ ٣,٣٥	٥,٢٤٦
٦	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٢٥ ٢,١٠	١,٦٦٢	١٢	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٦٩ ٢,٩٧	٤,١٢٨

تابع جدول رقم ٥ .

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
١٣	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٨٧ ٢,٧٥	٢,٢٢١	٢٥	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٤,٠٧ ٣,٧٧	٢,٩٤١
١٤	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٩٢ ٢,٩٢	٣,٣٧٤	٢٦	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٣٨ ٣,٢٢	٣,٤٨٩
١٥	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٠٣ ٣,٤٠	٢,٤٢١	٢٧	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٤٧ ٣,٢٨	٣,٧٣٨
١٦	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٤,٠١ ٣,٧٧	٤,٩١٥	٢٨	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٢٠ ٢,١٦	٤,٤٢٣
١٧	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٩٤ ٣,٢٠	*١٤,٠٣٧	٢٩	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٨٠ ٣,١١	*١١,١٥٦
١٨	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٧٨ ٣,٣٧	*٩,٩١١	٣٠	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٩٤ ٣,٨٠	١,٧٢٩
١٩	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٨١ ٣,١٥	٥,٧١٨	٣١	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٦٩ ٣,٠٧	٦,٧٣١
٢٠	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٢٣ ٤,٠٢	٢,٠٣٤	٣٢	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٨٣ ٣,٥٢	٣,٨٢٥
٢١	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٤,٠٢ ٤,٣٠	٤,٧١١	٣٣	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٨٧ ٣,٤٥	٢,٤٣٨
٢٢	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٤,٢٩ ٣,٨٠	٤,٦٩٠	٣٤	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٢٩ ٣,٤٥	٣,٠٧٨
٢٣	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٢٧ ٣,٥٠	٢,١٩٢	٣٥	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٢,٨٩ ٣,٣٢	٤,٣٠
٢٤	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,١٠ ٣,٣٢	٤,٧٣٤	٣٦	ابتدائي إعدادي / ثانوي	٣,٣٦ ٣,٦٢	٦,٥٩١

تابع جدول رقم ٥.

الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»	الرقم	المرحلة	الوزن	«كاي»
٣٧	ابتدائي	٣,٠١	٢,٢٦٦	٣٩	ابتدائي	٣,٣٨	١,١٢٨
	إعدادي/ ثانوي	٢,٧٢			إعدادي/ ثانوي	٣,٥٧	
٣٨	ابتدائي	٣,٦٩	٣,١٩٣	٤٠	ابتدائي	٣,٦١	٢,٢٠٣
	إعدادي / ثانوي	٢,٩٠			إعدادي/ ثانوي	٣,٤٧	

* دال عند مستوى ٠,٠٥

ملاحظـات ختاميـة

● أظهـرت النتـائـج أن المـدرس القطري المبتدىء يواجه كزملائه في أنحاء العالم مشكلات تعليمية وإدارية وشخصية ومشكلات تتعلق بالزملاء وأخرى بالتلاميذ وأولياء الأمور. وهذا يدل على أن من طبيعة مهنة التعليم نفسها أن تعرّض المدرس المبتدىء إلى مثل هذه المشكلات، بغض النظر عن البلد الذي ينتمي إليه المدرس.

● تتفـاوت هذه المشكلات في أهميتها. وبهذا الخصوص تتفق نتائج هذه الدراسة بدرجات متفاوتة مع نتائج الدراسات السابقة. ويؤخذ من ذلك أنه، بينما يتفق المدرس القطري المبتدىء مع زملائه في الأقطار الأخرى على إدراكه للمشكلات، إلا أن إدراكه لمدى أهميتها قد لا يكون متطابقًا مع إدراك زملائه في تلك الأقطار.

● أعطى المشاركون في هذه الدراسة أهمية كبيرة للمشكلات التعليمية ذات الصلة بالقاعدة المعرفية وبالمهارات اللازمة للتدريس. وقد يكون هذا مؤشرًا على ضعف كفاءة الإعداد المهني للمدرس.

● كما أظهرت النتائج مدى أهمية العلاقة مع الزملاء في نظر المشاركين في الدراسة. وهذا يلتقي مع الأدب التربوي الذي يعتبر الزملاء مصدرًا مهمًا من مصادر المساعدة المهنية.

● أظهرت النتائج أن المتغيرات المستقلة (الجنس، التخصص، المرحلة) أدت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات في بنود محدودة فقط، مما يعزز الاستنتاج بأن المشـاركـين يدركـون المشكلات بصفتهم مدرسين مبتدئين، بغض النظر عن الجنس أو

التخصص أو المرحلة. وهذا يدعم الاستنتاج السابق بأن من شأن الالتحاق بمهنة التدريس لأول مرة أن يعرض صاحبه لمثل هذه المشكلات. وربما يعزى هذا أيضًا إلى أن الظروف الموضوعية، أي ظروف العمل في المدارس، واحدة فهي جميعًا مدارس حكومية تخضع لنفس النظام والقواعد والإجراءات الوزارية. وربما يُعزَى ذلك أيضًا إلى تجانس العينة. والمجتمع الإحصائي نفسه محدود ومتجانس، ومعظم المدرسين، إن يكن كلهم، خريجو جامعة قطر.

التوصيات

١ - توصيات للممارسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

● اعتبار السنة الأولى من الخدمة امتدادًا لفترة الإعداد في الجامعة. ويتطلب ذلك وضع برنامج شامل متكامل للتعامل مع المدرسين المبتدئين. ويمكن في ضوء الأدبيات التربوية [٣٠] عرض ملامح لهذا البرنامج على النحو التالي:

● يرتبط البرنامج بالحاجات والمشكلات الحقيقية للمدرسين المبتدئين، التي أشارت إليها هذه الدراسة أو التي قد تشير إليها دراسات لاحقة، ويكون محوره التحليل العميق لهذه المشكلات بهدف وضع حلول لها ومساعدة المدرس المبتدىء على التكيف.

● إتاحة الفرصة للمدرس المبتدىء لإظهار قدراته وإثبات نفسه، وإشراكه في برنامج تطوير أدائه.

● وضع خطة واضحة لمتابعة تقدم المدرسين المبتدئين وتهيئة الفرص لمناقشة أدائهم.

● الواقعية فيما يطلب من المدرس المبتدىء، إذ لا يتوقع أن يكون إعداده في الجامعة قد غطّى جميع المتطلبات والمهارات اللازمة للعملية التعليمية.

● تهيئة جو مدرسي ملائم تشارك فيه الإدارة والزملاء، باعتبارهم مصدرًا من مصادر المساعدة المهنية للمدرس، للنهوض بالنمو المهني للمدرس المبتدىء.

● أن يشتمل الإعداد المهني في الجامعة على تعريف الطالب بالأمور الإدارية والأمور التي لا تتعلق مباشرة بالتعليم، وكذلك على مشكلات التعليم وواقعه الفعلي، وليس على المثاليات والأمور الأكاديمية فقط.

٢ ـ توصيـات للبحث

● إجراء دراسة طولية تستكشف وتصف وتوضح عملية الانتقال من الجامعة إلى المدرسة وتغير الاتجاهات عبر الزمن.

● إجراء دراسة مقارنة بين آراء المدرسين المبتدئين والمدرسين ذوي الخبرة.

● استطلاع آراء مديري المدارس والموجهين بشأن أداء المدرس المبتديء ومشكلاته.

● استخدام أدوات بحث أخرى مثل المقابلة والمشاهدة.

الملاحـق

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء/ الزميلات المدرسون المبتدئون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد.

فإن الباحث يقوم بدراسة تتعلق بالمشكلات التي يواجهها المدرسون الجدد في دولة قطر (ممن هم في سنتهم الأولى في التدريس).

أرجو من حضراتكم التكرم بإبداء وجهات نظركم حول هذه المشكلات، وذلك بوضع إشارة (V) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة، وإضافة أية تعليقات ترونها مناسبة. إن نجاح هذه الدراسة يعتمد، إلى حد كبير، على دقة إجاباتكم. هذا، ولا داعي لذكر الأسماء لأن المهم الإجابات التي ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام.

١/٣/١٩٩٤م

دكتـور
عـارف توفيـق عطـاري

معلومـــات شخصـــية :

* الجنـــس : ذكـــر ☐ أنثـــى ☐
* الجنسيـــة : قطـــري ☐ غير قطري ☐

* المؤهل العلمي : أقل من بكالوريوس ـــــ بكالوريوس ـــــ أعلى من بكالوريوس ـــــ
* التخصـــص: ....

* المرحلة : ابتدائي ☐ إعدادي ☐ ثانوي ☐

يرجى وضع إشارة (V) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًّا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
١	عدم معرفتي الكافية بالأمور الإدارية					
٢	تكليفي بعدد من الأعمال التي لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالتعليم					
٣	عدم توافر التسهيلات الإدارية التي أحتاج إليها					
٤	عدم تجاوب المدير معي إذا طبقت أساليب جديدة					
٥	عدم احترام المدير لاستقلاليتي ورأيي					
٦	وضعي في ظروف صعبة					
٧	ضعف العلاقات مع أولياء الأمور					
٨	ضعف علاقاتي مع الزملاء في المدرسة في التخصص نفسه من ناحية مهنية					
٩	ضعف علاقاتي مع الزملاء في المدرسة عمومًا					

تابع يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلـــة	مشكلة كبيرة جدًا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
١٠	ضعف علاقتي الشخصية بالزملاء في المدرسة عموما					
١١	صعوبة التوصل إلى أفكار جديدة في التعليم					
١٢	عدم مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ					
١٣	صعوبة الانتهاء من المقرر في المدى الزمني					
١٤	ضعف ارتباط محتوى المقرر بالحياة					
١٥	صعوبة تحديد أهمية أجزاء المقرر					
١٦	إعداد الدروس اليومية					
١٧	إعداد الوسائل التعليمية اللازمة للشرح					
١٨	اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة للدرس					
١٩	تصحيح كراسات التلاميذ ومتابعة واجباتهم					
٢٠	إعداد الاختبارات					
٢١	تطبيق الاختبارات					
٢٢	تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات					
٢٣	عدم تمكني من المادة التي أُدرّسها					

تابع يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة.

الرقم	المشكلــة	مشكلة كبيرة جدًا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
٢٤	خوفي من إعطاء معلومات خاطئة أثناء الدروس					
٢٥	العلاقة مع التلاميذ					
٢٦	عدم استجابة التلاميذ لاستخدام أساليب تعليمية جديدة					
٢٧	صعوبة التكيف مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم وإمكاناتهم					
٢٨	عدم إحساس التلاميذ بمدى أهمية التعليم					
٢٩	حفز التلاميذ لأداء الواجبات المدرسية					
٣٠	المحافظة على النظام في الصف					
٣١	مراعاة الفروق الفردية					
٣٢	تنويع النشاطات التعليمية العامة					
٣٣	عدم معرفتي الكافية بخلفية التلاميذ المنزلية					
٣٤	صعوبة تقدير مدى نجاحي كمدرس					
٣٥	اضطراري أحيانًا لاستخدام أساليب غير تربوية					
٣٦	مطالبة المدير/ الموجه المستمرة لي بتحسين الأداء					
٣٧	عدم توافر الوقت للنمو المهني					

تابع يرجى وضع إشارة (V) في المكان المناسب مقابل كل مشكلة .

الرقم	المشكلة	مشكلة كبيرة جدًا	كبيرة	نوعًا ما	بسيطة	ليست مشكلة
٣٨	عدم توافر الوقت للقيام بالواجبات المنزلية والاجتماعية					
٣٩	بُعد مكان المدرسة					
٤٠	ضآلة الراتب مقارنًا بالمهن الأخرى					

المراجع

[١] Veenman, S. "Perceived Problems of Beginning Teachers." *Review of Educational Research*, 54, No.2 (1984), 143-78.

[٢] الغامدي، محمد عبدالله حجر وآخرون. *مشكلات المدرس في عامه الأول*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ١٩٨١م.

[٣] Beretz, M., and L. Hayon. "The Content and Context of Professional Dilemmas Encountered by Novice and Senior." *Educational Review*, 4, No.1 (1990), 31-40.

[٤] Gehrke, N. A. "Renewing Teacher Enthusiasm: A Professional Dilemma." *Theory into Practice*, 18, No.3 (1979), 188-93.

[٥] Diamond, C. T. "The Brightest and the Best: Factors Influencing the Retention or Withdrawal of Teachers." *Australian Journal of Education*, 33, No.3 (1989), 141-50.

[٦] Her Majesty's Inspectorate. "The New Teacher In School.: Matters for Discussion." Unpublished papers. London: Department of Education and Science, 1982.

[٧] Her Majesty's Inspectorate. "The New Teacher In School." Unpublished papers. London: Department of Education and Science, 1987.

[٨] Her Majesty's Inspectorate. "The Induction and Probation of New Teachers." Unpublished Papers. Department of Education and Science, 1992.

[٩] Vonk, J. "From Beginning to Experienced Teacher." *European Journal of Teacher Education*, 10, No.1 (1987), 95-110.

[١٠] Fuller, F. "Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization." *American Educational Research Journal*, 6, No. 2 (1969), 207-66.

[١١] Chapman, D. "Teacher Retention: A Further Examination." *Journal of Educational Research*, 79, No.5 (1986), 273-79.

[١٢] Moskowitz, G., and J. Hayman. "Interaction Patterns of First-Year, Typical, and Best Teachers in Inner-City Schools." *The Journal of Educational Research*, 67, No.5 (1974), 316-52.

[١٣] Jordel, K. O. "Problems of Beginning and More Experienced Teachers in Norway." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, (1985), 151-85.

[١٤] Taylor, J.K., and J. R. Dale. *A Survey of Teachers in Their First Year of Service*. Bristol: School of Education, University of Bristol, 1971.

[١٥] وزارة التربية والتعليم. *الكتاب السنوي*. الدوحة: الوزارة، ١٩٩٢م.

[١٦] Wiersma, W. *Research Methods in Education*. Boston: Allyn & Bacon, 1986.

[١٧] Hayon, L: "Perceived Difficulties of Beginning Teachers." *Research in Education*, 37 (1987), 25-40.

[١٨] Hayon, L., and M. Beretz. "The Transition From Teachers College to Classroom Life." *Instructional Review of Education*, 32 (1986), 414-30.

[١٩] Briscoe, F. "The Professional Concerns of First Year Secondary Teachers in Selected Michigan Schools." Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan State University, East Lansing, MI, 1972.

[٢٠] Vonk, J. "Problems of Beginning Teachers." *European Journal of Teacher Education*, 6, No.2 (1983), 133-50.

[٢١] Weinstein, G. "Preservice Teachers, Expectations about the First Year of Teaching." *Teaching and Teacher Education*, 4, No.1 (1988), 36-55.

[٢٢] Esteve, J., and A Fracchia. "Inoculation Against Stress: A Technique for Beginning Teachers." *European Journal of Teacher Education*, 9, No.3 (1986), 261-69.

[٢٣] Kamp, K et al. "Two Decades of Teacher Attitudes." *Phi Delta Kappan*, 22, No.4 (1986), 559-65.

[٢٤] Zahorik, J. "Teachers , Collegial Interaction." *The Elementary School Journal*, (1987), 385-95.

[٢٥] Lorties, D.C. *School Teacher: A Sociology Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

[٢٦] Coates, T., and C. Thoresen. "Teacher Anxiety: A Review with Recommendations." *Review of Education Research*, 46, No.2 (1976), 71-79.

[٢٧] Cortis, G., and A. Jean. "Teaching Skills of Probationary Primary Teachers." *Australian Journal of Education*, 31, No.3 (1987), 124-55.

[٢٨] الأحمد، عبدالرحمن أحمد وآخرون. *الحياة المدرسية والعلاقة بين البيت والمدرسة في التعليم العام بدولة الكويت*. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٥م.

[٢٩] رضوان، أبو الفتوح. *المدرس في المدرسة والمجتمع*. القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م.

[٣٠] Reynolds, M. *Knowledge Base for Beginning Teachers*. Oxford: Pergamon, 1989.

Problems of Beginning Teachers as Perceived by Neophyte Teachers in the Public Schools of Qatar

Aref Atari
Assistant Professor, Department of Education, International Islamic University, Petaling Jaya, Malaysia

Abstract. The main objective of this study was to shed some light on the problems encountered by novice teachers in the public schools of Qatar and to determine the statistical significance of independent variables (sex, major, and teaching cycle). A questionnaire consisting of 40 items/problems was employed. Problem statements were combined into a number of indexes. A sample made up of 95 neophytes representing 31.7% of the statistical population were requested to rate each item/problem on a five-response Likert-like-continuum. SPSS-X was used for statistical treatment. The results suggested that all the problems were encountered by the subjects with different levels of significance. Fifteen were considered as acute. The independent variables brought about statistically significant responses in a few items only. The study ended with conclusions and recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٨٥ - ٤١٧ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز

عبدالله عبدالعزيز السهلاوي* و خالد رشيد النويصر**

** أستاذ مساعد، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية، ، و** محاضر، قسم التربية وعلم النفس، كلية إعداد المعلمين، الدمام، المملكة العربية السعودية*

ملخص البحث. تعتبر عملية تقويم إنتاجية عضو هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها أهم الوسائل التي تمكّن الجامعة من الحكم على مستوى أدائها وبالتالي مدى تحقّق أهدافها. وفي هذا الاتجاه أجريت هذه الدراسة لتقويم إنتاجية أعضاء هيئة التدريس وتحديد العوامل المؤثرة فيها في كليتي التربية في جامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة.

وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٣ أعضاء من هيئة التدريس في الكليتين، طُلب من أفرادها الإجابة عن استبانة صمّمها الباحثان استنادًا على أداة مصممة من قبل ثلاثة باحثين من الولايات المتحدة الأمريكية. وبعد تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

١ - أن غالبية عينة الدراسة (٧٥٪) تضمن تعريفها للإنتاجية القيام بالبحث.

٢ - أن عينة الدراسة توقعت أن تكون إنتاجيتها المستقبلية أعلى من الإنتاجية الحالية.

٣ - أن الإنتاجية الحالية في جانب البحث العلمي كانت الأقل من بين الجوانب الثلاثة.

٤ - رأت عينة الدراسة أن العوامل التالية: الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، والمشاركة في قرارات الكلية، ووسائل النشر والتأليف والخدمات المتعلقة بعملية البحث غير متوافرة بالقدر المطلوب، علمًا بأن هذه العوامل قد اعتبرت ذات تأثير في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس.

المقدمة

إن أحد الجوانب المهمة التي يجب أن تنصرف إليها جهود أية أمة من الأمم الساعية إلى تحقيق آمالها في النهوض والتقدم هو النظام التعليمي وعلى الأخص التعليم الجامعي ومؤسساته.

فالجامعات تلعب دورًا حيويًا في تحقيق التنمية الشاملة في مجتمعها، ولا يمكن لنا أن نختلف مع من يقول: إن الجامعة هي عقل المجتمع. فطبيعة الجامعة ونوعية الأنشطة التي تدور داخلها ونوعية مخرجاتها هي عون المجتمع في بناء خططه واتخاذ قراراته لتحقيق ما يهدف إليه.

لذا فمن الضروري دراسة ذلك العقل (الجامعة) بصفة دورية بغية فهمه وتطويره وإزالة ما يعوقه عن أدائه لوظيفته، فالنفقات الاجتماعية والنفقات الاقتصادية التي يدفعها المجتمع من ثرواته للجامعات يتوقع أن يحصل على مردود لها. وهنا تزيد مسؤولية الجامعة والقائمين عليها في استخدام مواردها استخدامًا أمثل وبأكبر قدر من الكفاءة والفاعلية، وإلا فإن استمرار الإنفاق عليها سيُعد هدرًا غير مبرر خاصة في ظل الظروف الراهنة حيث لا مجال للهدر والتراخي. وحيث إن الإنتاجية تعد المقياس الأول الذي يستخدم لتحديد مستوى الإنجاز، رأينا أن التعرف على مدى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها في بعض جامعات المملكة أمر جدير بالبحث.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاختلاف بين المنظمات في نوعية نشاطها ومنتجاتها وعلى الرغم من الاختلاف بين المنظرين الإداريين في تحديدهم وتعريفهم للإنتاجية كمفهوم. على الرغم من هذا وذاك، إلا أن هناك اتفاقًا على أن إنتاجية المنظمة — أية منظمة — من أهم المعايير التي يحكم من خلالها على فعالية تلك المنظمة ونجاحها.

وللجامعة — كغيرها — من المنظمات مدخلات ومخرجات، ولاشك أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من أهم مدخلاتها إن لم يكونوا الأهم على الإطلاق. فبهم وبنشاطهم تتفاعل المدخلات فتتحقق المخرجات: الأهداف. ومع أن عضو هيئة التدريس عنصر فعال ومؤثر، إلا أنه عنصر يتأثر أيضًا بمتغيرات تزيد أو تقلل من فعاليته.

إن أية محاولة لتقويم دور الجامعة وتطويره لابد — في البدء — أن تتناول عضو هيئة التدريس باعتبار أن مستوى إنتاجيته يعد أحد أهم المعايير لقياس كفاءة الجامعة وفعاليتها.
يرى الجلال [١، ص١٥٩] وهو أحد المهتمين بدراسة نظم التعليم بمنطقة الخليج، أن التعليم العالي يعاني ما يشبه الأزمة. وأن الثروات الطائلة التي تدفقت على المنطقة والسعي

المستمر لتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد «لنشر» التعليم العالي قد أدّيا إلى إهمال الإنتاجية. والظروف الاقتصادية التي تمر بها المنطقة الآن تفرض — أكثر من أي وقت مضى — نوعًا من المراجعة وإخضاع الأنظمة التعليمية بعامة والجامعات بخاصة لعملية تقويم شاملة يكون من أهم عناصرها الكفاءة والإنتاجية والمحاسبة الإدارية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات البحثية التالية:

١ ـ ماذا تعني الإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس في الكليتين؟ ومتى يعتبرون أنفسهم منتجين؟

٢ ـ كيف يقوّم أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز إنتاجيتهم الحالية والمتوقعة في ثلاثة جوانب من عمل الأستاذ الجامعي هي البحث العلمي، والتدريس، وخدمة المجتمع؟

٣ ـ ما العوامل التي تؤثر في الإنتاجية كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الكليتين؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإنتاجية نفسها، فكل ما تسعى إليه أية منظمة هو زيادة إنتاجيتها وتحسينها إضافة إلى أنها تعدّ مؤشرًا على مدى كفاءة المنظمة وشرطًا لاستمرارها. كما أن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من حداثة الموضوع وافتقار المكتبة العربية بصفة عامة والمكتبة في المملكة بصفة خاصة إلى هذا النوع من الدراسات، وأن مثل هذه الدراسة سيثري المكتبة بأدبيات ذات صلة بمفاهيم إدارية، مثل الإنتاجية والرضا الوظيفي، فعلى الرغم من أهمية دور عضو هيئة التدريس في عملية تقويم فعالية الجامعة وكفاءتها، إلا أن هناك قلة ملحوظة في الدراسات التي عنيت بعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية وإنتاجيته والعوامل المؤثرة فيها. ونستثني هنا الدراسة التي قام بها توق وزاهر[٢] بتكليف من مكتب التربية العربية لدول الخليج وكان عنوانها: الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي.

أخيرًا، فإن هذه الدراسة ستزود صانعي القرار في الجامعتين محل الدراسة ببيانات ومعلومات ذات فائدة عن مستوى إنتاجية أعضاء هيئة التدريس بهما والعوامل المؤثرة في هذه الإنتاجية سلبًا أو إيجابًا، مما يسهم في أية عملية تطوير للأداء أو لتحسين ظروف العمل وبيئته.

الفرضيات

في ضوء تساؤلات الدراسة صاغ الباحثان الفرضيات التالية:

أولاً: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

ثانيًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

ثالثًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

رابعًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس حول إنتاجيتهم الحالية في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

خامسًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين جامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بآراء أعضاء هيئة التدريس حول إنتاجيتهم المتوقعة في:

ا) جانب البحث العلمي.

ب) جانب التدريس.

جـ) جانب الخدمات.

سادسًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في الجامعتين فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً.

سابعًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في جامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً.

ثامنًا: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نسبة أولئك الذين أجابوا بمتاح ونسبة أولئك الذين أجابوا بغير متاح في جامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بالخمسة عشر عاملاً.

مصطلحات الدراسة

عضو هيئة التدريس: يقصد به الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبدالعزيز.

جانب البحث العلمي: أي القيام بالدراسات والتأليف والنشر.

جانب التدريس: أي إعطاء المحاضرات وبناء المناهج وتطويرها.

جانب الخدمات: أي تقديم خدمات للجامعة والمجتمع كالمشاركة في اللجان والندوات والمحاضرات العامة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

استعارت المؤسسات الأكاديمية (كالجامعات ومراكز البحث) مصطلح الإنتاجية من المؤسسات الصناعية لقياس فعاليتها وتقويمها. وهذه الاستعارة لم تلغ الفارق بين نوعية مخرجات الجامعة كمنظمة إنتاجية ومخرجات المصنع أو المشغل على الرغم من اختلاف مواصفات تلك المخرجات. ولهذا فقد فرق روبنز Robbins بين مصطلح الإنتاجية في المجال التجاري وبينه في المؤسسات غير الربحية (كالجامعات والمدارس)، ففي حين تقاس الإنتاجية في المؤسسات التجارية والصناعية بنسبة الأرباح نجده في النوع الآخر من

المؤسســات، أي غير الـربحية، يقـاس بإنتـاج طلاب حاصلين على درجـات عالية في امتحـانـات التحصيل المقننة. ثم يصل روبنز إلى تعريف عام للإنتاجية بقوله: «مقدرة المؤسسـة على تحويل مدخـلاتهـا إلى مخرجـات وبأقل تكلفة ممكنة» [٣، ص١٣١]. أما السلمي [٤، ص٢١]، فيعـرّف الإنتـاجية بأنها «العـلاقة بين كمية الموارد المستخدمة في العملية الإنتـاجية وبـين الناتج من تلك العملية.» فهو يرى أن هناك علاقة طردية بين الكفاءة الإنتاجية ونسبة الناتج إلى المستخدم من الموارد. ولعل السلمي ينحو الاتجاه نفسه الذي اتبعته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تعريفها للإنتاجية «بأنها كمية الإنتاج (المخرجات) منسوبة إلى كل عنصر من عناصر الإنتاج» [٥، ص٧٩].

إلا أن هنـاك اتجاهًا فلسفيًا في دلالته لتعريف الإنتاجية أكثر مناسبة لموضوع هذا البحث وهـو الذي طرحته الوكالة الأوروبية عندما عرّفت الإنتاجية بأنها «قبل كل شيء موقف يقوم على البحث الدائم عن التطوير وبقناعة راسخة من أن أداء اليوم أفضل من الأمس، وأداء الغد أفضل من أداء اليوم. إذ أن جهودًا كبيرة يجب أن تبذل لتكييف الأنشطة الاقتصادية من أجل تأمين شروط أحسن لتطبيق النظريات والطرق الجديدة» [٥، ص٨].

ويتضح من التعاريف الواردة أنه من الصعوبة بمكان تحديد تعريف للإنتاجية يمكن الإجماع عليه فقد انعكست هذه الصعوبة على عملية قياس الإنتاجية التي تعتبر من أهم معايير الحكم على كفاءة المنظمة، فستيرز Steers توصل في دراسة له عن قياس فعالية المنظمة إلى أن الإنتاجية هي ثاني أكثر المعايير المستخدمة في قياس كفاءة المنظمة، إذ سبقها عامل التكيف والمرونة. [٦، ص٤٧٩].

هذا بالنسبة للمنظمات ذات الطابع الاقتصادي وفعاليتها، فماذا عن الجامعات؟

هنا تبرز خصوصية الجامعات واختلافها كمؤسسات إنتاجية تختلف أساليب ومعايير قياس إنتـاجيتهـا وإنتـاجية العـاملين فيها، نظرًا لاختلاف الأنشطة التي تدور بداخلها واختلاف أهدافها. ولو ألقينا نظرة سريعة على تاريخ الجامعة لوجدنا تطورًا في أهدافها. فجامعة الأمس كانت تهدف إلى حفظ التراث العلمي وجمعه ونشره؛ أما جامعة اليوم والغد، فلها أهداف أشمل من ذلك ويجمل حسن [٧، ص٥٠] أهداف الجامعة في ثلاثة أهداف رئيسة هي:

١ ـ إعداد وتخريج كفاءات بشرية متخصصة.

٢ ـ إعداد وتقديم البحوث والدراسات .
٣ ـ تنمية خدمة المجتمع .

وفي ورقة تقدمت بها إحدى الجامعات العربية لندوة «عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية،» التي عقدت بجامعة الملك سعود بالرياض في عام ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، تم تصنيف المهام إلى ثلاثة اتجاهات :

١ ـ نشر المعرفة : ويشمل التدريس والتدريب .
٢ ـ تنمية المعرفة : ويشمل البحث العلمي .
٣ ـ تطبيق المعرفة : ويشمل خدمة المجتمع [٨، ص١] .

وإن كان من البديهي عدم مناقشة أهمية دور عضو هيئة التدريس في تحقيق تلك الأهداف الثلاثة لوضوحه، إلا أنه من الضروري تحديد ومناقشة العوامل المؤثرة في إنتاجيته سلبًا أو إيجابًا. ونرى أن هناك نوعين من العوامل المؤثرة في إنتاجية عضو هيئة التدريس :

١ ـ العوامل الذاتية .
٢ ـ العوامل الخارجية (المؤسسية) .

وتشمل العوامل الذاتية كل ما له علاقة وارتباط مباشر بعضو هيئة التدريس كمرتبته العلمية، وسنوات الخبرة في العمل الأكاديمي، والعمر، والمفهوم الذاتي للإنتاجية، والتخصص، وصفة الارتباط بالجامعة التي يعمل بها (هل هو مؤقت — أم متعاقد — أم دائم؟) .

أما النوع الثاني — ونعني به العوامل الخارجية — فيقصد بها العوامل ذات الارتباط بالجامعة وسياساتها وأنظمتها الإدارية وهي : فرص المشاركة في اتخاذ القرار، والحرية الأكاديمية، والعوائد المادية والمعنوية، والعبء التدريسي، وتوافر الإمكانات والخدمات كالمكتبة والقاعات والوسائل التعليمية .

الإنتاجية والرضا الوظيفي

يعرّف بدر الرضا الوظيفي بأنه «شعور الفرد بدرجة معينة من الإشباع لحاجاته النفسية والمادية من خلال ممارسته لوظيفة معينة» [٩، ص٦٣] . أما معجم التراث الأمريكي فقد عرّف الرضا الوظيفي بأنه «تحقيق أو إشباع رغبة أو حاجة أو ميل» [١٠، ص٩٤] .

وقبل الحديث عن الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية لابد أولاً من تحديد العوامل المؤدية إلى الرضا الوظيفي، ويمكن حصرها في: سياسة المنظمة، وأسلوب الإشراف، ونوع العلاقة مع زملاء العمل، والأمن الوظيفي، والعائد المادي، وظروف العمل، وفرص النمو والارتقاء، وتأثير المهنة في حياة الفرد الخاصة، والإنجاز، وممارسة المسؤولية [١١، ص٧٤].

لاشك أن تعدد المتغيرات المرتبطة بالرضا الوظيفي يزيد من صعوبة تحديد علاقته بالإنتاجية، وهذا أعطى مشروعية للاعتقاد بتأثير كل منهما في الآخر، واعتبار أن أيا منها مسبب للآخر، فهل الرضا يؤدي إلى زيادة الإنتاجية؟ أم هل زيادة الإنتاجية تقود إلى الرضا الوظيفي؟ إن نتائج دراسات هوثورن Hawthorne المشهورة ترى أن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع في الإنتاجية. إلا أننا، وفي المقابل، نجد دراسات أخرى ترى عكس ذلك، فبورتر ولولر Porter and Lawler توصلا في دراسة لهما إلى أن الرضا الوظيفي هو ناتج لارتفاع الإنتاجية وليس سببًا لها [١٢، ص٢٧١].

علاوة على ذلك، فإن هناك فريقًا ثالثًا من الدراسات تؤيد نتائجها القول بعدم وجود علاقة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي. ففي دراسة مسحية قام بها فروم Vroom لثلاث وعشرين دراسة منفصلة من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الإنتاجية والرضا الوظيفي وارتفاع المعنوية، لم يتوصل إلى ما يشير بوجود علاقة موجبة مرتفعة بينهما إلا في خمس منها فقط [١٢، ص٢٧١].

إن الطبيعة البشرية واختلافها تجعل من الصعب — إن لم يكن من المستحيل — ضبط وتحديد المتغيرات المؤثرة في درجة الإشباع الوظيفي والروح المعنوية. إلا أنه من المؤكد أن الرضا الوظيفي أمر في غاية الأهمية للإداريين لعلاقته بسلوكيات مرءوسيهم. فالموظف الراضي لديه نسبة غياب أقل، وهو يميل بدرجة أقل إلى ترك وظيفته أو تغييرها؛ أما اللامبالاة والتخريب، فهما تعبيران يلجأ إليهما الموظف غير الراضي.

الإنتاجية والدوافع

يتفق علماء النفس والباحثون في السلوك، في أن الإنسان، عندما يسلك سلوكًا معينًا، إنما يستجيب لعوامل دفعته لذلك السلوك. وتلك العوامل هي ما يطلق عليها دوافع

السلوك. ولعل أبرز النظريات التي حاولت تقديم نموذج مقبول ومبسط لتفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الإنساني هي نظرية إبراهام ماسلو Maslow .

ويرى ماسلو أن الإنسـان يولد مزودًا بخمسة مستويات من الحاجات مرتبة ترتيبًا هرميًا: حاجـات فسيولوجية كالطعام والماء، وحاجات الأمن، وحاجات الحب والتقبل، وحـاجـات الاحترام والإنجاز، وأخيرًا، حاجات تحقيق الذات. وعندما تتحقق مجموعة واحـدة من الحـاجات تحل محلها مجموعة أخرى جديدة وفقًا لذلك الترتيب الذي وضعه ماسلو[١٣، ص ص ٤٤٠-٤٤١].

وهناك نظرية أخرى لتفسير الدوافع وعلاقتها بالسلوك الوظيفي وضعها هيرزبرغ Herzberg ، الذي توصل من خلال دراسته إلى تحديد فئتين من العوامل سمّى الأول منهما: العوامل الدافعية، مثل: أهمية العمل الذي يقوم به الفرد، وشعوره بإتقانه، والإنجاز فيه، وشعـوره بالمسؤولية، والتـطور والنمو الشخصي والتقدم الوظيفي وغيرها. والثانية عوامل وقائية مثل: سياسة المؤسسة الإدارية، والنمط الإشرافي السائد، والعلاقات مع الزملاء والرؤساء، والمرتب، وظروف العمل، والأمن الوظيفي وغيرها.

ومن خصائص العوامل الدافعة أنها تحقق الحاجة للنمو عند الفرد وأنها ذات علاقة مباشرة بالعمل الذي يقوم به. أما العوامل الوقائية، فمن خصائصها أنها تحقق حاجة الفرد لتجنب كل ما يؤدي إلى عدم الرضا، وهي مرتبطة بالطريقة التي يعامل بها الفرد في عمله وهي أخيرًا خارجة عن العمل نفسه [٦].

ولعـل نظرية فروم المسـماة نظرية التـوقع هي أحدث المحاولات الرامية إلى تفسير الـدوافع وأكثرها انتشارًا وقبولاً. وترى هذه النظرية أن رغبة الفرد في الإنتاج في وقت ما تعتمد على الأهداف التي يسعى لتحقيقها في ذلك الوقت وعلى إدراكه للقيمة النسبية للأداء كوسيلة لتحقيق تلك الأهداف. أي أن الإنتاجية ليست هدفًا نهائيًا في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف معينة. فإذا أدرك العاملون أن الإنتاجية المرتفعة تحقق أهدافهم، فستكـون إنتاجيتهم مرتفعة والعكس صحيح، فلو أدركوا أن الإنتاجية المنخفضة وسيلة لتحقيق أهداف معينة فسيسعون إلى خفض إنتاجيتهم [٣، ص٣١٣].

ومن تعدد النظريات التي تفسر الدوافع يمكن القول بعدم وجود اتفاق على نوعية الدوافع المشكلة للسلوك الإنساني ولا على كيفية تشكيله. وينتج عن هذا صعوبة في تحديد

طريقة معينة يمكن بها دفع العاملين لزيادة إنتاجيتهم. فما يمكن أن يكون دافعًا لزيادة إنتاجية فرد معين قد يكون في الوقت نفسه دافعًا لقلة الإنتاج عند فرد آخر. ويؤيد هذا القول نتائج مراجعة قام بها هرزبرغ وزملاؤه لسبع وعشرين دراسة عن العلاقة بين الإنتاجية والاتجاه نحو العمل، ووجدوا أربع عشرة دراسة منها فقط تشير إلى علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو العمل والإنتاجية، أي أن الدراسات الثلاث عشرة الأخرى لم تقرر وجود علاقة بينهما [٦].

الإنتاجية وسياسة الجامعة الإدارية

إن مخرجات الجامعة تفرض أنماطًا من الأطر المنظمة للأنشطة ذات الطبيعة العلمية والتربوية بداخلها بشكل يضمن فعاليتها. وما يهمنا هنا هو السياسة الإدارية السائدة في الجامعة (الرسمية والشخصية) لدى المسؤولين عن اتخاذ القرار. إن أسلوب وإجراءات صنع القرار له أهمية وتأثير بالغان في فعالية المنظمة. ويرى كثير من أصحاب الاتجاه الإنساني في الإدارة أهمية مشاركة المرءوسين في صنع القرار لاسيما ذلك النوع من القرارات ذات المساس المباشر بشؤونهم. ويرون أن الموظفين الذين يعملون في منظمة يتيح نظامها فرصًا أكبر لهم للمشاركة في صنع القرار هم موظفون فعالون.

وهذا المذهب مبني في الأساس على الاعتقاد بأن إسهام الموظفين شخصيًا في تخطيط مهماتهم يجعل من تنفيذ تلك المهام — في ذاته — إشباعًا لبعض حاجاتهم النفسية من العمل [١٢، ص٢٣٠]. وكثيرًا ما يتم استثمار هذا المعتقد عند الشروع في إجراء تغييرات في المنظمة، حيث يشعر الموظفون بنوع من المشاركة في إحداث تلك التغييرات مما يدفعهم للعمل بجد لرؤيتها وقد أصبحت واقعًا ملموسًا.

لقد قام كل من كوش Coch وفرنش French [١٢، ص٢٣٠] بدراسة تجريبية على أربع مجموعات، الأولى وهي المجموعة الضابطة فلم يسمح لها بالمشاركة ولم تناقش معها التغييرات، وإنما طلب منها التنفيذ فقط. أما المجموعة الثانية فقد سمح فيها للموظفين بترشيح عدد قليل من زملائهم لتمثيلهم للمشاركة في التخطيط للتغيير الجديد في المنظمة. وفي المجموعتين الثالثة والرابعة، فقد سمح لجميع أعضائها بمناقشة التغييرات الجديدة مع الإدارة والتخطيط لإجراءات تنفيذها وظروفه، وكانت النتائج حاسمة:

١ ـ في المجموعة الأولى التي لم يسمح فيها بالمشاركة إطلاقًا وجدت مقاومة شديدة للتغيير، تذمر الموظفين، وترك بعضهم للعمل.

٢ ـ في المجموعة الثانية لوحظ تحسن طفيف في الإنتاجية.

٣ ـ وجد في المجموعتين الثالثة والرابعة حيث المشاركة المطلقة مايلي: قبول التغيير وعدم مقاومته، وارتفاع في الإنتاجية، ولم يتم تسجيل أية حالة ترك للعمل.

وقطعًا فإن نتيجة هذه الدراسة تدعم الاتجاه القائل بأن المشاركة في صنع القرار تشبع الحاجة للإنجاز وتزيد من الرضا الوظيفي والإنتاجية.

وهذا تؤيده نتائج الدراسة التي قام بها معهد الأبحاث الاجتماعية في جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة العلاقة بين الإنتاجية والأسلوب القيادي في عدد من المؤسسات الصناعية. وخلصت هذه الدراسة إلى ملاحظة أن ستة أقسام من مجموعة سبعة كانت ذات إنتاجية مرتفعة لأنها كانت تخضع لإشراف قادة يعطون أهمية للموظفين لا للإنتاج. كما وجد أيضًا أن سبعة أقسام من مجموع عشرة ذات إنتاجية منخفضة لأن القيادة الإدارية فيها كانت تركز اهتمامها على الإنتاج لا على الموظفين [١٤، ص٦١٠].

الإنتاجية وزملاء العمل

هناك الكثير من الأدلة التي تدعم الفكرة القائلة بأن إنتاجية الفرد تتحدد بمعايير الجماعة التي يعمل معها. فعلى سبيل المثال، قام كل من زلزنيك وكريشينصن Zaleznick and Christiansen [١٥، ص١٤٢] باختبار مجموعة من الفرضيات التي يعنينا منها هنا الفرضية رقم ١٩ وهي:

ـ تختلف إنتاجية الفرد بناء على العائدات التي يحصل عليها من الإدارة وجماعة العمل:

١ ـ عندما يُكافأ الفرد من الإدارة وجماعة العمل، فإن إنتاجيته ستكون قريبة من معايير الجماعة.

٢ ـ عندما يُكافأ الفرد من الإدارة فقط، فإن إنتاجيته ستكون أكثر من معدل إنتاجية الجماعة.

٣ ـ عندما لا يُكافأ الفرد من الإدارة، وإنما من جماعة العمل فقط، فإن إنتاجيته ستكون قريبة أو أقل بقليل من معدلات الجماعة.

٤ ـ عندما لا يُكافأ الفرد من الإدارة ولا من جماعة العمل، فإنه سينتج بمعدل أقل من معايير الجماعة.

لقد اتفقت النتائج جزئيًا مع افتراضات الدراسة، إذ إن أولئك الأفراد الذين يتلقون مكافآت من زملائهم في العمل كانت إنتاجيتهم قريبة من إنتاجية بقية أفراد الجماعة، كما كانوا متوافقين مع معايير الجماعة، بغض النظر عن موقف الإدارة منهم. وخلافًا لما كان مفترضًا فإن الأفراد الذين يحصلون على مكافآت من الإدارة فقط، فإن إنتاجيتهم كانت أقل من المعدل. ومن اللافت للنظر أن هذه الدراسة قد توصلت إلى أن الأفراد الذين لا يحصلون على مكافأة لا من الإدارة ولا من زملائهم، كانت إنتاجيتهم أكثر من المعدل، مخالفة بذلك ما كان مفترضًا. وعلى أية حال، فإن هذه الدراسة تظهر لنا مدى التأثير الذي يحدثه زملاء العمل في إنتاجية الفرد حتى إن بعض الأفراد يسعى إلى تقييد إنتاجه سعيًا منه إلى المحافظة على انتمائه للجماعة. إن معايير جماعة العمل محدد مهم لسلوك الفرد ولاشك.

الإنتاجية والحرية الأكاديمية

مما لا خلاف عليه أن عضو هيئة التدريس الجامعي أحد أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وإنتاجيته وفعاليته يتأثران بعوامل عدة، كما أن خصوصية دور الجامعة في المجتمع تمنح أعضاء هيئة التدريس فيها تميزًا في مسؤولياتهم حيال مجتمعهم. فالتغيير والمعالجة العلمية لمشكلات المجتمع تتطلب منحهم قدرًا كبيرًا من الحرية الفكرية.

وهذا ما رمى إليه أحد المهتمين بالتنمية في منطقة الخليج العربي عندما حدد دور مؤسسات التعليم العالي في عملية التنمية الشاملة قائلاً: «إن الحرية الأكاديمية والمناخ الملائم للبحث والإبداع لا يصدران بقانون أو نظام ولكنهما محصلة قيم اجتماعية وسياسية وثقافية راسخة الجذور. ولا يمكن في ظل التقوقع وعدم الشعور بالأمان أن يكون هناك بحث علمي حقيقي وإن رصدت الملايين باسم البحث وشُيِّدت المباني الضخمة باسم البحث وتم شراء أحدث الأجهزة باسم البحث. . . لأن العلماء هم نتاج وثمرة الجو الفكري الحر، ومثل هذا الجو غير متوافر في واقع الحياة العربية الراهنة. فإذا نبغ عالم بين

ظهرانينا فإن ذلك يكون في العادة بالرغم من الظروف المحيطة وليس بفعلها» [١٦، ص٢٣٨].

والحرية الفكرية التي يتطلبها جو العمل الأكاديمي تعني عند بعض العلماء سهولة الحصول على المعلومات ومعالجتها وتبني مواقف مستقلة تجاهها، كل ذلك دون مساس بأمنهم على أنفسهم وممتلكاتهم. ويعرف بعضهم الآخر الحرية الأكاديمية بأنها «حرية الأستاذ الجامعي في تدريسه وفي بحثه وفي التعبير عن آرائه ونظرياته تعبيرًا حرًّا ودون أن يكون عرضة للاضطهاد بسبب الأراء التي يعلن عنها أو يقوم بتدريسها» [١٧، ص٣٦].

وفي دراسة عن الحرية الأكاديمية في إحدى جامعات الخليج (جامعة الكويت)، قام فيها الباحث بتحليل معلومات استقاها من استجابة ما يقرب من ١٦٠ عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (ذكور وإناث)، وتوصل إلى أن الغالبية العظمى من أفراد العينة، على اختلاف تخصصاتهم وسنوات خبرة كل منهم في التعليم الجامعي، يوافقون على أهمية الحرية الأكاديمية للتعليم الجامعي كواحدة من الركائز الأساسية التي يُبنى عليها الصرح الجامعي لأنها تساعد على تحقيق أغراض بالغة الأهمية بالنسبة للفرد والمجتمع والجماعة على حد سواء [١٧، ص٥٠]. وفي جزء آخر من الوطن العربي أكد أحد كبار مسؤولي دولة عربية مغاربية على أهمية الحرية الأكاديمية وأثرها في إنتاجية عضو هيئة التدريس، مشبهًا الحرية للباحث والعالم وأستاذ الجامعة بالماء والأكسجين للشجرة أو النبتة [١٨، ص٢٣٩].

وفي هذا الاتجاه فرّق مرسي بين إنتاجية رجال الجامعة العرب في بلدانهم وبين إنتاجيتهم في الجامعات الأجنبية معتقدًا أن العرب عندما تهاجر أجسادهم وعقولهم إلى جامعات أجنبية يبتكرون ويصلون إلى مستوى جائزة نوبل وغيرها من الجوائز العالمية، كما أن الشخص نفسه في العالم العربي وفي العالم الثالث بصفة عامة يذبل كما تذبل الشجرة المحرومة من الأكسجين أو الماء، فإذا فر بحريته وكرامته وهاجر واستوعبته جامعات أجنبية انتعش وانكب على البحث بنشاط وتألق نجمه، وأصبح من المبدعين اللامعين الذين يشار إليهم بالبنان [١٨، ص٢٣٩].

مما تقدم نخلص إلى حتمية الاعتقاد بوجود علاقة موجبة بين الحرية الأكاديمية وإنتاجية عضو هيئة التدريس الجامعي من حيث الكم والكيف.

إجراءات البحث

أولاً: أداة البحث

لقد اعتمد الباحثان في جمع بيانات الدراسة على الأداة المسماة The Faculty Career Survey المصممة من قبل ثلاثة من الأساتذة من جامعة كليفلاند بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد قام الباحثان في شهر ديسمبر ١٩٨٩م، بمكاتبة أصحاب الأداة، طالبين منهم السماح باستخدام الأداة وإجراء التعديلات والتغييرات اللازمة لجعلها ملائمة لبيئة الدراسة. وقد حصل الباحثان على موافقة خطية تتضمن السماح باستخدام الأداة وإجراء التعديلات الضرورية. قام الباحثان بترجمة الأداة بمساعدة متخصصين من قسم اللغات الأجنبية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وأجريت بعض التعديلات على الأداة لتكون موافقة للبيئة الجامعية في المملكة. ثم عرضت الأداة في شكلها قبل النهائي على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل للتحقق من صدق الأداة في التعبير عن العوامل المؤثرة في الإنتاجية ووضوح هذه العوامل وقدرتها على الكشف عن آراء ومواقف أفراد العينة منها. وقد أجرى الباحثان تعديلات تم اقتراحها من قبل هؤلاء الأساتذة. بعد ذلك، وزعت الأداة على عينة صغيرة للوقوف على مدى وضوح الأداة وسهولة فهمها. وأجريت تعديلات طفيفة مستندة على ملاحظات وتساؤلات أفراد هذه العينة. أما فيما يتعلق بثبات الأداة فقد اكتفى الباحثان بإجراءات الثبات التي قام بها مصممو الأداة الأصلية، حيث إن التغييرات التي أدخلت عليها كانت طفيفة.

وتتكون الأداة في صورتها النهائية من أربعة أجزاء هي:

١ ـ الجزء الأول، ويهتم بالبيانات الديمغرافية كاسم الجامعة، والكلية، والجنسية، والمرتبة العلمية، والعمر، وسنوات الخبرة الأكاديمية.

٢ ـ الجزء الثاني، ويتكون من خمسة عشر عاملاً يحدد المستجيب ما إذا كان كل عامل منها متاحًا أو غير متاح له في بيئة عمله ونوع تأثير كل عامل في إنتاجية المستجيب (إيجابي، لا تأثير، سلبي).

٣ ـ الجزء الثالث، ويشمل ثلاثة جوانب رئيسة لعمل عضو هيئة التدريس هي جانب البحث العلمي، وجانب التدريس، وجانب الخدمات. ويطلب من المستجيب تقويم إنتاجيته الحالية والمتوقعة في كل جانب من هذا الجوانب الثلاثة، وذلك باختيار قيمة

من ١ـ٥، حيث ١= إنتاجية منخفضة تتدرج في الارتفاع إلى ٥، والتي تدل على إنتاجية مرتفعة، وفيما يتعلق بالإنتاجية المتوقعة فقد حددت بفترة ثلاث سنوات.

٤ ـ الجزء الرابع، ويتكون هذا الجزء من سؤال مفتوح حول تعريف معنى الإنتاجية ومتى يعتبر عضو هيئة التدريس نفسه منتجًا.

ثانيًا: عينة البحث

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية مؤلفة من مائة وثلاثة أعضاء هيئة تدريس، منهم سبعة وخمسون يعملون في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وستة وأربعون يعملون في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة. وتمثل هاتان الكليتان منطقتين جغرافيتين رئيستين في المملكه، هما المنطقة الشرقية والمنطقة الغربية. وقد كان في نية الباحثين أن تضم عينة الدراسة ثلاث كليات تمثل المناطق الرئيسة الثلاث في البلاد، إلا أن اعتذار كلية التربية بجامعة الملك سعود عن المشاركة في الدراسة اضطر الباحثين إلى قصر دراستهما على هاتين الكليتين فقط. ويبين جدول رقم ١ التوزيع الإحصائي لأفراد العينة.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة حسب الجنسية والعمر وسنوات الخبرة.

المتغير		الجنسية: سعودي	الجنسية: غير سعودي	العدد	النسبة
الجامعة					
	جامعة الملك فيصل	٣٣	٢٤	٥٧	٥٥,٣٪
	جامعة الملك عبدالعزيز	٢٥	٢١	٤٦	٤٤,٧٪
المجموع		٥٨	٤٥		
النسبة		٥٦,٣٪	٤٣,٧٪		
		الفئة		العدد	النسبة
العمر		٣٥ سنة فأقل		٢٢	٢١,٤٪
		٣٦ ـ ٤٠		٣٧	٣٥,٩٪
		٤١ ـ ٤٥		١٧	١٦,٥٪
		٤٦ ـ ٥٠		١٢	١١,٧٪
		أكثر من ٥٠		١٥	١٤,٦٪
الخبرة		أقل من ٥ سنوات		٤٤	٤٢,٧٪
		من ٥ ـ ١٠		٢٥	٢٤,٣٪
		أكثر من ١٠ سنوات		٣٤	٣٣٪

ثالثًا: جمع البيانات

قبل البدء في جمع البيانات، قام الباحثان بالحصول على الموافقة على تطبيق الدراسة على عينة الدراسة بكلية التربية. بعد ذلك قام الباحثان بتوزيع ٧٠ استمارة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، عاد منها ٥٧ استمارة تمثل ٨١٪ من مجموع الاستمارات الموزعة. كما أرسل الباحثان ٧٠ استمارة لكلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز أيضًا، رجع منها ٤٦ استمارة، وتشكل ٦٦٪ من مجموع الاستمارات المرسلة.

عرض نتائج البحث

أولاً: الفروق بين الإنتاجية الحالية والمتوقعة في كل جانب على حدة كما يراها أفراد العينة ككل ولكل جامعة على حدة.

١ ـ للعينة ككل

باستخدام اختبار ت للمجموعات المترابطة لاختبار الفرضية التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط الإنتاجية الحالية ومتوسط الإنتاجية المتوقعة في جانب البحث العلمي، كما يراها جميع أفراد العينة، يظهر لنا من جدول رقم ٢ أن قيمة ت (٤,٨٨) كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، مما يعني رفض الفرضية السابقة وعليه فإن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب.

كذلك يتضح لنا من الجدول نفسه أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية بين تصور عينة الدراسة لمستوى إنتاجيتهم الحالية ومستوى إنتاجيتهم المتوقعة في جانب التدريس، حيث بلغت قيمة ت ٢,٥١ وهي قيمة كافية لرفض الفرضية الصفرية. وبالنظر إلى الجدول نفسه يظهر لنا أن متوسط الإنتاجية الحالية في جانب الخدمات كان ٣,١١ ؛ أما متوسط الإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب فإنه ٣,٥٥ ، وبإجراء اختبار ت للمجموعات المترابطة حصلنا على قيمة ت ٢,٦٢ ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

٢ ـ جامعة الملك فيصل

يوضح لنا جدول رقم ٢ نتائج اختبارات ت لدلالة الفروق بين المتوسطات المترابطة.

ففي جانب البحث العلمي كانت قيمة اختبار ت تساوي ٤,٣٦ ، مما يعني أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين تصور أفراد العينة من جامعة الملك فيصل لمستوى إنتاجيتهم الحالية ومستوى إنتاجيتهم المتوقعة في هذا الجانب. إذ إن الإنتاجية المتوقعة كانت أعلى من الإنتاجية الحالية.

أما في جانب التدريس والخدمات، ينظر من جدول رقم ٢ أن قيمتي اختبار ت هما ١,٣٨ ، ١,٨٥ على التوالي، وهما قيمتان غير كافيتين لرفض الفرضية الصفرية. مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإنتاجية الحالية ومستوى الإنتاجية المتوقعة في هذين الجانبين.

جدول رقم٢. نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات تقديرات الإنتاجية الحالية والمتوقعة.

		الوضع الحالي		الوضع المتوقع		
الفئة	الجانب	سَ	ع	سَ	ع	ت
الجامعتان معًا	البحث	٢,٩٠	١,٢٨	٣,٦٩	١,٠٣	٤,٨٨*
(ن = ١٠٣)	التدريس	٤,٠٤	,٩٧	٤,٣٥	,٧٩	٢,٥١*
	الخدمة	٣,١١	١,٢٧	٣,٥٥	١,١٠	٢,٦٢*
جامعة الملك فيصل	البحث	٢,٦٤	١,١٢	٣,٥٢	١,٠١	٤,٣٦*
(ن = ٥٧)	التدريس	٤,٠٠	,٩٤	٤,٢٢	,٨٠	١,٣٨
	الخدمة	٢,٩٢	١,١٩	٣,٣٣	١,١٢	١,٨٥
جامعة الملك عبدالعزيز	البحث	٣,٢١	١,٤١	٣,٩١	١,٠٢	٢,٦٩*
(ن = ٤٦)	التدريس	٤,١٠	١,٠١	٤,٥٢	,٧٥	٢,٢١*
	الخدمة	٣,٣٤	١,٣٣	٣,٨٢	١,٠٣	١,٩١

* ذات دلالة إحصائية على مستوى < ٠,٠٥ .

سَ: المتوسط الحسابي.

ع: الانحراف المعياري.

ن: حجم العينة.

٣ ـ جامعة الملك عبدالعزيز

يظهر لنا من جدول رقم ٢ نتائج اختبار ت للمجموعات المترابطة لثلاث فرضيات حول الفرق بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز في الجوانب الثلاثة — ففي جانب البحث العلمي، كانت نتيجة لاختبار دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيمة ت ٢,٦٩ ، مما يعني أن أفراد العينة يتوقعون أن تكون إنتاجيتهم المتوقعة، أعلى مما هي عليه الآن.

أما من حيث جانب التدريس، فكانت قيمة اختبار ت تساوي ٢,٢١ وهي ذات دلالة إحصائية. وهذا يعني وجود فروق حقيقية بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة في صالح الأخيرة.

وعلى خلاف هذا، لم تكن قيمة اختبار ت ١,٩١ في جانب الخدمات ذات دلالة إحصائية، مما يعزو الفروق الملاحظة بين الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة إلى الصدفة.

ثانيًا: الفروق في الإنتاجية بين الجامعتين في الجوانب الثلاثة

باستعراض جدول رقم ٣، نجد أن قيمة اختبار ت للمجموعات المستقلة للفرق بين الجامعتين في الإنتاجية الحالية في جانب البحث العلمي كانت ذات دلالة إحصائية، مما يعني وجود فرق جوهري بين الجامعتين في الإنتاجية الحالية في هذا الجانب. حيث إن متوسط الإنتاجية الحالية في جامعة الملك عبدالعزيز أكبر منه في جامعة الملك فيصل.

كما يبين الجدول نفسه نتائج اختبار ت للمجموعات المستقلة في الجانبين الآخرين، جانب التدريس وجانب الخدمات. ويلاحظ أن النتائج تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعتين فيما يتعلق بالإنتاجية الحالية في هذين الجانبين.

بالنظر إلى جدول رقم ٣، تظهر لنا نتائج اختبارات ت للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة في كل جانب من الجوانب الثلاثة. ففي جانبي البحث العلمي والتدريس، كانت نتيجة اختبار ت غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود فرق حقيقي بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة. أما في الجانب الثالث، أي جانب الخدمات، فإن نتيجة اختبار ت كانت ذات دلالة إحصائيًا، وهذا يدل على وجود فرق له دلالة إحصائية بين الجامعتين في الإنتاجية المتوقعة في هذا الجانب. حيث كان متوسط

الإنتاجية المتوقعة لأعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك عبدالعزيز أعلى من متوسط الإنتاجية المتوقعة لزملائهم من جامعة الملك فيصل .

جدول رقم٣. نتائج اختبارات «ت» للفروق بين التقديرات في الجامعتين لكل من الإنتاجية الحالية والإنتاجية المتوقعة .

نوع الإنتاجية	جامعة الملك فيصل (ن = ٥٧)			جامعة الملك عبدالعزيز (ن = ٤٦)		
	الجانب	سَ	ع	سَ	ع	ت
الحالية	البحث	٢,٦٤	١,١٢	٣,٢١	١,٤١	٢,٢١*
	التدريس	٤,٠٠	٠,٩٤	٤,١٠	١,٠١	٠,٥٥
	الخدمة	٢,٩٢	١,١٩	٣,٣٤	١,٣٣	١,٦٥
	الجانب	سَ	ع	سَ	ع	ت
المتوقعة	البحث	٣,٥٢	١,٠١	٣,٩١	١,٠٢	١,٩٠
	التدريس	٤,٢٢	٠,٨٠	٤,٥٢	٠,٧٥	٠,٥٥
	الخدمة	٣,٣٣	١,١٢	٣,٨٢	١,٠٣	٢,٣٠*

* ذات دلالة إحصائية على مستوى < ٠,٠٥ .
سَ : المتوسط الحسابي .
ع : الانحراف المعياري .
ن : حجم العينة .

بالنظر إلى جدول رقم ٤ ، الذي يوضح ترتيب العوامل المؤثرة في الإنتاجية كما يراها جميع أفراد العينة ، نرى أن جميع العوامل قد حصلت على نسب عالية جدًّا من حيث كونها تؤثر في الإنتاجية . حتى العامل الأخير في الترتيب ، نجد أنه حصل على ٥٥٪ من مجموع أفراد العينة ، أيضًا يبين لنا الجدول أن العامل الذي احتل المرتبة الأولى من حيث التأثير هو عامل وسائل النشر والتأليف ، إذ رأى ٩٤ فردًا من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم ١٠٣ ، وهو ما يشكل ٩١٪ من مجموع أفراد العينة ، أن هذا العامل يؤثر في إنتاجيتهم . وجاء في المرتبتين الثانية والثالثة وبالنسبة نفسها عاملا الخدمات المتعلقة بعملية البحث والحرية الأكاديمية ، حيث حصل كل منهما على ٨٨٪ من مجموع أفراد العينة . أما العوامل التي

ثالثًا: العوامل من حيث تأثيرها في الإنتاجية

جدول رقم٤. ترتيب العوامل من حيث تأثيرها في الإنتاجية كما رأتها عينة الدراسة في كل جامعة على حدة وفي الجامعتين معًا.

م	العوامل	جامعة الملك فيصل			جامعة الملك عبدالعزيز			الجامعتان معًا		
		العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة
١	وسائل النشر والتأليف	٥٠	٨٨٪	٢	٤٤	٩٦٪	١	٩٤	٩١٪	١
٢	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٥٢	٩١٪	١	٣٩	٨٥٪	٧	٩١	٨٨٪	٢
٣	الحرية الأكاديمية	٥٠	٨٨٪	٢	٤١	٨٩٪	٤	٩١	٨٨٪	٢
٤	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٤٥	٧٩٪	٩	٤٢	٩١٪	٢	٨٧	٨٤٪	٤
٥	فرص الترقي والنمو الوظيفي	٤٧	٨٢٪	٧	٣٩	٨٥٪	٧	٨٦	٨٣٪	٥
٦	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٤٤	٧٧٪	١١	٤١	٨٩٪	٤	٨٥	٨٢,٥٪	٦
٧	عبء التدريس المناسب	٤٧	٨٢٪	٧	٣٨	٨٣٪	٩	٨٥	٨٢,٥٪	٦
٨	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	٤٨	٨٤٪	٥	٣٥	٧٦٪	١٠	٨٣	٨٠,٥٪	٨
٩	عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس	٤٢	٧٤٪	١٣	٤١	٨٩٪	٤	٨٣	٨٠,٥٪	٩
١٠	المشاركة في قرارات القسم	٤٠	٧٠٪	١٤	٤٢	٩١٪	٢	٨٢	٨٠٪	١٠
١١	الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٤٨	٨٤٪	٥	٣٤	٧٤٪	١١	٨٢	٨٠٪	١٠
١٢	المكتب المناسب	٥٠	٨٨٪	٢	٣١	٦٧٪	١٤	٨١	٧٩٪	١٢
١٣	المسكن المناسب	٤٥	٧٩٪	٩	٣٣	٧٢٪	١٣	٧٨	٧٦٪	١٣
١٤	المرتب والعوائد المالية المناسبة	٤٤	٧٧٪	١١	٣٤	٧٤٪	١١	٧٨	٧٦٪	١٣
١٥	المشاركة في قرارات الكلية	٣٢	٥٦٪	١٥	٢٤	٥٢٪	١٥	٥٦	٥٥٪	١٥

حصلت على أدنى ثلاث نسب، فهي على التوالي عامل المسكن المناسب، وعامل المرتب والعوائد المالية المناسبة، وأخيرًا عامل المشاركة في قرارات الكلية، وكانت نسب هذه العوامل كالتالي: ٧٦٪، ٧٦٪، ٥٥٪.

كما يوضح لنا جدول رقم ٤ تقويم أفراد العينة من كلية التربية بجامعة الملك فيصل لخمسة عشر عاملاً من حيث التأثير وعدم التأثير في إنتاجيتهم. وقد رأى ٩١٪ من أفراد العينة من جامعة الملك فيصل أن عامل الخدمات المتعلقة بعملية البحث يؤثر في إنتاجيتهم.

وجاءت ثلاثة عوامل في المرتبة الثانية بالنسبة نفسها، ٨٨٪، وهي عامل وسائل النشر والتأليف وعامل الحرية الأكاديمية وعامل المكتب المناسب.

هذا وقد جاءت العوامل الثلاثة الآتية — عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس، والمشاركة في قرارات القسم والمشاركة في قرارات الكلية — في المراتب الثلاث الأخيرة، حيث حصلت هذه العوامل على أدنى ثلاث نسب، وهي على التوالي ٧٤٪، ٧٠٪، ٥٦٪.

ويظهر من جدول رقم ٤ تقويم أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز لمجموعة من العوامل من حيث كونها مؤثرة أو غير مؤثرة في إنتاجيتهم. وباستعراض الجدول، نجد أن العوامل الثلاثة الأولى التي حصلت على أعلى نسب من حيث إنها مؤثرة في الإنتاجية كانت عامل وسائل النشر والتأليف، وعامل المشاركة في قرارات القسم، وعامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس. وقد حصلت على النسب التالية: ٩٦٪، ٩١٪، ٩١٪ على التوالي.

وقد رأى المشاركون في الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز أن عوامل المسكن المناسب، والمكتب المناسب، والمشاركة في قرارات الكلية هي الأقل تأثيرًا في إنتاجيتهم من بين العوامل الخمسة عشر، حيث حصلت هذه العوامل على النسب التالية: ٧٢٪، ٦٧٪، ٥٢٪.

وقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي للكشف عن التوافق في تأثير العوامل بين الجامعتين، وكانت نتيجة الاختبار ٠,٠٦ مما يعني وجود علاقة منخفضة جدًا بين الجامعتين فيما يتعلق بتأثير العوامل الخمسة عشر في الإنتاجية.

رابعًا: تقويم العوامل من حيث كونها متاحة أو غير متاحة

يظهر جدول رقم ٥ خمسة عشر عاملاً مرتبة وفقًا لكونها متاحة في بيئة عمل أفراد العينة وبالتمعين في هذا الجدول يتضح لنا أن العوامل الثلاثة الأكثر إتاحة كما يراها جميع أفراد العينة هي على التوالي: المشاركة في قرارات القسم، والخدمات المتعلقة بعملية التدريس، والمسكن المناسب، حيث حصلت هذه العوامل على أكبر ثلاث نسب: ٨٩٪، ٨٠٪، ٧٨٪.

كذلك يتضح من الجدول أن العوامل الأقل إتاحة كما يراها جميع أفراد العينة هي: دعم الإدارة للابتكار والتجديد والحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، وأخيرًا

جدول رقم ٥ . ترتيب العوامل وفقًا لكونها متاحة كما رأتها عينة الدراسة في كل جامعة على حدة وفي الجامعتين معًا.

م	العوامل	جامعة الملك فيصل			جامعة الملك عبدالعزيز			الجامعتان معًا		
		العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة	العدد	النسبة	الرتبة
١	المشاركة في قرارات القسم	٤٧	٨٢٪	١	٤٥	٩٨٪	١	٩٢	٨٩٪	١
٢	المسكن المناسب	٤٥	٧٩٪	٢	٣٥	٧٦٪	٥	٨٠	٧٨٪	٣
٣	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٤١	٧٢٪	٣	٤١	٨٩٪	٢	٨٢	٨٠٪	٢
٤	عبء التدريس المناسب	٣٧	٦٥٪	٤	٣٠	٦٥٪	١٠	٦٧	٦٥٪	٤
٥	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٣٤	٦٠٪	٥	٣٢	٧٠٪	٧	٦٦	٦٤٪	٥
٦	المرتب والعوائد المادية المناسبة	٣٠	٥٣٪	٦	٣٥	٧٦٪	٥	٦٥	٦٣٪	٧
٧	الحرية الأكاديمية	٣٠	٥٣٪	٦	٣٦	٧٨٪	٣	٦٦	٦٤٪	٥
٨	فرص الترقي والنمو الوظيفي	٢٨	٤٩٪	٨	٣٦	٧٨٪	٣	٦٤	٦٢٪	٨
٩	عدد الطلاب المناسب في قاعدة الدرس	٢٧	٤٧٪	٩	٢٥	٥٤٪	١١	٥٢	٥٠٪	١٠
١٠	المكتب المناسب	٢٤	٤٢٪	١٠	٣٢	٧٠٪	٧	٥٦	٥٤٪	٩
١١	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٢٤	٤٢٪	١٠	٢٤	٥٢٪	١٢	٤٨	٤٧٪	١١
١٢	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	١٨	٣٢٪	١٢	٢١	٤٦٪	١٤	٣٩	٣٨٪	١٣
١٣	وسائل النشر والتأليف	١٦	٢٨٪	١٣	٣١	٦٧٪	٩	٤٧	٤٦٪	١٢
١٤	المشاركة في قرارات الكلية	١٢	٢١٪	١٤	١٨	٣٩٪	١٥	٣٠	٢٩٪	١٥
١٥	الحضور والمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٩	١٦٪	١٥	٢٢	٤٨٪	١٣	٣١	٣٠٪	١٤

المشاركة في قرارات الكلية، وقد حصلت على النسب التالية: ٣٨٪، ٣٠٪، ٢٩٪ على التوالي.

كما يتضح من جدول رقم ٥ العوامل المؤثرة في الإنتاجية مرتبة وفقًا لعدد ونسبة الأفراد الذين أجابوا بأن هذه العوامل متاحة لهم. وبالنظر إلى الجدول، نجد أن ٨٢٪ من أعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك فيصل يرون أن المشاركة في قرارات القسم متاحة لهم، وقد جاء هذا العامل في المرتبة الأولى بهذه النسبة، يليه عامل المسكن المناسب الذي حصل على

ثاني أعلى نسبة بلغت ٧٩٪ . أما العامل الذي احتل المرتبة الثالثة فكان عامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس وحصل على ٧٢٪ من مجموع أفراد العينة .

أما العوامل التي حصلت على أدنى نسبة من حيث كونها متاحة ، فقد كانت على التوالي : عامل وسائل النشر والتأليف بنسبة ٢٨٪ ، يليه عامل المشاركة في قرارات الكلية ٢١٪ ، وأخيراً عامل الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية ونسبته ١٦٪ .

كذلك يبين لنا جدول رقم ٥ ترتيب العوامل من حيث كونها متاحة أو غير متاحة كما يراها أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز . وبالتدقيق في الجدول يظهر لنا أن من بين العوامل الخمسة عشر حصل عامل المشاركة في قرارات القسم على أعلى نسبة حيث رأى ٩٨٪ من مجموع أفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز، أن هذا العامل متاح لهم في بيئة عملهم . وقد جاء عامل الخدمات المتعلقة بعملية التدريس في المرتبة الثانية بنسبة ٨٩٪ . وفي المرتبة الثالثة جاء عامل فرص الترقي والنمو الوظيفي ، وعامل الحرية الأكاديمية بالنسبة نفسها ، حيث رأى ٧٨٪ من المشاركين في الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز أن هذين العاملين متاحان لهم .

أما من حيث العوامل التي حصلت على أدنى ثلاث نسب من حيث إتاحتها ، فقد كانت عامل الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية الذي حصل على ٤٨٪ . وبنسبة ٤٦٪ جاء عامل دعم الإدارة للابتكار والتجديد . وأخيراً جاء عامل المشاركة في قرارات الكلية في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرها ٣٩٪ .

وقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي للكشف عن التوافق في مدى الإتاحة للعوامل في الجامعتين . وكانت نتيجة الاختبار ٠,٧٧ ، ما يعني وجود علاقة مرتفعة بين الجامعتين فيما يتعلق بإتاحة العوامل الخمسة عشر.

يظهر لنا جدول رقم ٦ نتائج اختبار مربع كاي للخمسة عشر عاملاً ، كل على حدة ، لجميع أفـراد العينة ، ولكل جامعة على حدة ، يتضح أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية في العوامل ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ بين آراء أولئك الذين يرون أن هذه العوامل متاحة في بيئة عملهم وأولئك الذين يرون أن هذه العوامل غير متاحة . أما فيما يتعلق بالعوامل ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٥ ، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية .

جدول رقم ٦ . نتائج فحص فروق النسب باستخدام اختبار عينة الدراسة حول إتاحة أو عدم إتاحة الخمسة عشر عاملاً.

م	العوامل	العينة ككل (ن = ١٠٣)			جامعة الملك فيصل (ن = ٥٧)			جامعة الملك عبدالعزيز (ن = ٤٦)		
		متاح	غير متاح	كا^2	متاح	غير متاح	كا^2	متاح	غير متاح	كا^2
١	المشاركة في قرارات الكلية	٣٠	٧٣	*١٧,٩	١٢	٤٥	*١٩,١٠	١٨	٢٨	٢,١٧
٢	المشاركة في قرارات القسم	٩٢	١١	*٦٣,٧	٤٧	١٠	*٢٤,٠١	٤٥	١	*٤٢,٠٨
٣	فرص الترقي والنمو الوظيفي	٦٤	٣٩	*٦,٠٦	٢٨	٢٩	٠,٠١	٣٦	١٠	*١٤,٦٩
٤	دعم الإدارة للابتكار والتجديد	٣٩	٦٤	*٦,٠٦	١٨	٣٩	*٧,٣٧	٢١	٢٥	٠,٣٤
٥	الحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية	٣١	٧٢	*١٦,٣	٩	٤٨	*٢٦,٦	٢٢	٢٤	٠,٠٨
٦	الحرية الأكاديمية	٦٦	٣٧	*٨,١٦	٣٠	٢٧	٠,١٥	٣٦	١٠	*١٤,٦٩
٧	الخدمات المتعلقة بعملية البحث	٤٨	٥٥	٠,٤٧	٢٤	٣٣	١,٤٢	٢٤	٢٢	٠,٠٨
٨	الخدمات المتعلقة بعملية التدريس	٨٢	٢١	*٣٦,١	٤١	١٦	*١٠,٩	٤١	٥	*٢٨,١٧
٩	وسائل النشر والتأليف	٤٧	٥٦	٠,٧٨	١٦	٤١	*١٠,٩٦	٣١	١٥	*٥,٥٦
١٠	الموضوعية في تعامل الرؤساء	٦٦	٣٧	*٨,١٦	٣٤	٢٣	٢,١٢	٣٢	١٤	*٧,٠٤
١١	المكتب المناسب	٥٦	٤٧	٠,٧٨	٢٤	٣٣	١,٤٢	٣٢	١٤	*٧,٠٤
١٢	المسكن المناسب	٨٠	٢٣	*٣١,٥	٤٥	١٢	*١٩,١٠	٣٥	١١	*١٢,٥٢
١٣	عبء التدريس المناسب	٦٧	٣٦	*٩,٣٣	٣٧	٢٠	*٥,٠٧	٣٠	١٦	*٤,٢٦
١٤	المرتب والعوائد المالية المناسبة	٦٥	٣٨	*٧,٠٧	٣٢	٢٧	٠,١٥	٣٥	١١	*١٢,٥٢
١٥	عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس	٥٢	٥١	,٠٠٩	٢٧	٣٠	٠,١٥	٢٥	٢١	٠,٦٩

* فروق النسب الدالة إحصائيًا على مستوى < ٠,٠٥ .

بالنظر إلى جدول رقم ٦ ، يتبين لنا أن اختبار مربع كاي لدلالة الفروق قد أجري لخمسة عشر عاملاً لمعرفة الفرق في آراء الدراسة من جامعة الملك فيصل بين إتاحة هذه العوامل وعدم إتاحتها . ويتضح من نتائج هذه الاختبارات أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية للعوامل ١ ، ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٣ ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل ٣ ، ٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ .

كذلك من استعراض نتائج اختبار مربع كاي في جدول رقم ٦ يتضح لنا أن الفروق كانت ذات دلالة إحصائية للعوامل ٢، ٣، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ولم تكن لها دلالة إحصائية للعوامل ١، ٤، ٥، ٧، ١٥.

خامسًا: تحديد مفهوم الإنتاجية

لقد خصص الجزء الرابع من الأداة لتحديد مفهوم الإنتاجية كما يراه المشاركون في الدراسة. حيث طلب منهم في سؤال مفتوح أن يحددوا معنى الإنتاجية من منظور مهنتهم كأعضاء هيئة تدريس. وبعد القيام بتحليل المحتوى للإجابة ظهرت النتائج التالية:

إن ٧٥٪ من المشاركين في الدراسة تضمن تعريفهم للإنتاجية القيام بالبحوث. أما القيام بالتدريس، فقد ورد ضمن تعريف الإنتاجية لدى ٧١٪ من المشاركين. ورأى ٤٣٪ من المشاركين في الدراسة أن الإنتاجية تعني لهم القيام بخدمة المجتمع بجانب أشياء أخرى.

إضافة إلى هذه الجوانب، فقد تضمنت تعريفات عينة الدراسة للإنتاجية جوانب أخرى، كتحقيق أهداف المنظمة وتحقيق الرضا والإشباع والسعادة. في حين عرف آخرون الإنتاجية بأنها القدرة على إنشاء جيل صالح سوي علمًا وسلوكًا.

مناقشة النتائج

أولاً: تقويم الإنتاجية

من استعراض نتائج الدراسة يظهر لنا أن المشاركين في الدراسة يرون أن إنتاجيتهم الحالية في جانب التدريس هي الأعلى من بين الجوانب الثلاثة، فيما حصل جانب البحث العلمي على أدنى متوسط إنتاجية. وتأتي هذه النتيجة متمشية مع الأهمية الكبيرة التي توليها جامعات المملكة لجانب التدريس قياسًا بالجوانب الأخرى. كذلك فإن هذه النتيجة تعزّزها نتائج دراسات أخرى جرت في المنطقة، كتلك التي قام بها جاسم الكندري، وعلي إبراهيم لتحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، التي توصلت إلى أن أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس [١٩]. ويعزّز هذه النتيجة ما توصلت إليه هذه الدراسة من أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة ٨٠٪ ترى أن الخدمات المتعلقة بعملية

التدريس متاحة لها. إضافة إلى أن ٨٤٪ من عينة الدراسة رأت أن هذا العامل يؤثر في إنتاجيتهم إيجابيًا. كذلك فإن حصول جانب البحث العلمي على أدنى تقويم للإنتاجية الحالية يأتي منسجمًا مع رأي عينة الدراسة حول مدى توافر بعض العوامل المؤثرة في الإنتاجية، فقد رأى ٥٣٪ من المشاركين في الدراسة أن الخدمات المتعلقة بعملية البحث غير متاحة، في حين اعتقد ٥٤٪ من المشاركين في الدراسة عدم توافر وسائل النشر والتأليف؛ أما جانب الخدمات، فقد احتل المركز الثاني من بين الجوانب الثلاثة.

هذا فيما يتعلق بتقويم الإنتاجية الحالية، أما تقويم الإنتاجية المتوقعة، فقد اختلف إلى حد ما، حيث كان أكثر تفاؤلاً، إذ ارتفعت متوسطات الإنتاجية المتوقعة عن مثيلاتها الحالية في الجوانب الثلاثة. ففي جانب البحث العلمي ارتفع متوسط الإنتاجية للعينة ككل من ٢,٩٠ إلى ٣,٦٩، وفي جانب التدريس ارتفع من ٤,٠٤ إلى ٤,٣٥. في حين ارتفع في جانب الخدمات من ٣,١١ إلى ٣,٥٥. وحدث هذا الارتفاع عند عينة الدراسة من جامعة الملك فيصل وكذلك من جامعة الملك عبدالعزيز.

ويلاحظ أن جانب البحث العلمي قد احتل المركز الثاني في تقويم الإنتاجية المتوقعة بعد أن شغل المركز الأخير في تقويم الإنتاجية الحالية. وكان ذلك على حساب جانب الخدمات الذي أصبح في المركز الثالث. ويرى الباحثان أن هذا التغير كان في الاتجاه المتوقع نظرًا لما توليه الجامعات من اهتمام لجانب البحث العلمي في ترقية عضو هيئة التدريس، وشعور أعضاء هيئة التدريس بأهمية هذا الجانب كأحد أهم معايير ترقيتهم، وإن كان في هذا الربط بين البحث العلمي والترقية تغييب للهدف الأساسي من البحث والتأليف وهو الإسهام في تقدم المجتمع وخدمته.

ومما يلفت النظر أن متوسطات الإنتاجية الحالية والمستقبلية في جامعة الملك فيصل كانت أدنى من تلك في جامعة الملك عبدالعزيز في الجوانب الثلاثة: البحث العلمي والتدريس والخدمات. علمًا بأن بعض الفروق لم تكن دالة إحصائيًا. وقد يكون مردّ ذلك هو أن العوامل الخمسة عشر متاحة في جامعة الملك عبدالعزيز أكثر من إتاحتها في جامعة الملك فيصل، كما يبين جدول رقم ٥، حيث إن أدنى عامل من حيث الإتاحة في جامعة الملك عبدالعزيز قد حصل على نسبة ٣٩٪، بينما لم يحصل أدنى عامل في جامعة الملك فيصل إلا على ١٦٪ فقط.

ثانيًا: العوامل المؤثرة في الإنتاجية

في هذا المجال طلب من المشاركين في الدراسة إبداء رأيهم في خمسة عشر عاملاً من حيث كونها تؤثر أو لا تؤثر في إنتاجيتهم. وبعد استعراض النتائج للتقسيمات الرئيسة الثلاثة التي شكلت عينة الدراسة وهي نتائج العينة ككل، ونتائج العينة من جامعة الملك فيصل، وعينة الدراسة من جامعة الملك عبدالعزيز. اتضح فيما يتعلق بالعينة ككل أن عامل وسائل النشر والتأليف حصل على أكبر نسبة ٩١٪ من الأفراد الذين رأوا أنه يؤثر في إنتاجيتهم، يليه عامل الخدمات المتعلقة بالبحث العلمي بنسبة ٨٨٪، وجاء عامل الحرية الأكاديمية بالنسبة نفسها ٨٨٪. وهذه العوامل تندرج تحت جانب البحث العلمي، وهي عوامل ذات أهمية عالية في إنتاجية عضو هيئة التدريس، وهو الأمر الذي أكدت عليه دراسات كثيرة مثل دراسة محمد مرسي [١٨] الذي اعتبر أن نقص المراجع وعدم العناية بالمكتبة الجامعية العلمية المتخصصة وندرة المجلات العلمية لنشر بحوث أساتذة الجامعات من أخطر المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية. أما فيما يتعلق بالحرية الأكاديمية، فهو ما أكدت عليه دراسة عبدالمحسن حمادة [١٧] ودراسة محمد مرسي [١٨].

ويجب أن ننبه إلى أن العوامل الأخرى قد حصلت على نسب عالية مما يؤكد أهيمتها وأثرها في إنتاجية عضو هيئة التدريس وأن إتاحة هذه العوامل ولو بدرجات متفاوتة من الممكن أن تؤثر إيجابيًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس. وبناءً عليه، فإننا سنذكر هنا العوامل التي حصلت على أقل ثلاث نسب وهي على التوالي: المسكن المناسب (٧٦٪)، والمرتب والعوائد المالية المناسبة (٧٦٪)، وأخيرًا المشاركة في قرارات الكلية (٥٤٪). وبالتمعن في العاملين الأولين نجد أنهما من العوامل التي تتعلق بظروف العمل وهما اللذان، بناءً على نظرية هيرزبرغ، يصنفان على أنهما ضمن عوامل الوقاية.

أما العامل الثالث وهو المشاركة في قرارات الكلية، فعلى الرغم من أهمية المشاركة في القرار وتأثيرها الإيجابي في الإنتاجية، فإنها حصلت على أقل نسبة من بين العوامل الخمسة عشر، ونعزو ذلك إلى سببين، أولهما أن الممارسة العملية ولوائح الجامعات السعودية تقصّران المشاركة في قرارات الكلية على أعضاء مجلس الكلية فقط. وثانيهما أن وجود عامل المشاركة في قرارات القسم قد أشعر أعضاء هيئة التدريس بنوع من التعويض في تحقيق المشاركة في القرار. وإذا ما نظرنا إلى نتائج الدراسة بالنسبة لأفراد العينة من جامعة الملك فيصل، اتضح

لنا أن العوامل الثلاثة الأولى الأكثر تأثيرًا في الإنتاجية، وهي عامل الخدمات المتعلقة بعملية البحث ٩١٪، يليه بالنسبة نفسها عاملا الحرية الأكاديمية ٨٨٪ ووسائل النشر والتأليف ٨٨٪. ونلاحظ هنا الأهمية الكبيرة المعطاة لهذه العوامل وينسحب عليها ما قيل عن العينة ككل.

أما العوامل الثلاثة الأقل تأثيرًا في إنتاجية أفراد العينة من جامعة الملك فيصل، فكانت على التوالي عدد الطلاب المناسب في قاعة الدرس ٧٤٪، المشاركة في قرارات القسم ٧٠٪، وأخيرًا المشاركة في قرارات الكلية ٥٦٪. ويلاحظ أنه من بين الخمسة عشر عاملاً جاء عاملا المشاركة في قرارات الكلية والمشاركة في قرارات القسم في المرتبة الأدنى من حيث التأثير في الإنتاجية. حيث رأى ٣٠٪ من المشاركين في الدراسة من جامعة الملك فيصل أن المشاركة في قرارات القسم لا تؤثر في إنتاجيتهم، وتعتبر هذه النسبة عالية نسبيًا، خلاف ما كان متوقعًا. فمن المعلوم أن المشاركة في قرارات القسم هي من صلب العملية الأكاديمية، وهي القناة الوحيدة التي يستطيع عضو هيئة التدريس التعبير من خلالها عن مشاركته في القرار. وأكدت دراسات كثيرة على العلاقة بين المشاركة في القرار والرضا الوظيفي الذي ينعكس على الإنتاجية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع معظم الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين المشاركة في القرار والإنتاجية، ومنها دراسة كل من كوش وفرنش Coch & French [١٢]، حيث أظهرت النتائج علاقة طردية بين المشاركة في القرار والإنتاجية إلا إذا اعتبرت تلك المشاركة شكلية.

أما بالنسبة لأفراد العينة من جامعة الملك عبدالعزيز، فقد اختلف الوضع نوعًا ما. حيث نجد أن العوامل الثلاثة الأولى التي حصلت على أكبر نسبة من حيث تأثيرها في الإنتاجية هي عامل وسائل النشر والتأليف ٩٦٪، يليه بالنسبة نفسها عاملا المشاركة في قرارات القسم والخدمات المتعلقة بعملية التدريس ٩١٪. وهي عوامل — ولاشك — ذات ارتباط وثيق بإنتاجية عضو هيئة التدريس، خاصة لأولئك الذين يرون أن الإنتاجية تعني لهم القيام بالبحوث والدراسات والتأليف والتدريس. كذلك فإن حصول عامل المشاركة في القرار على هذه النسبة العالية من الأفراد الذين يرون أنه يؤثر في إنتاجيتهم له ما يعزه في دراسات سابقة أكدت على أهمية المشاركة في القرار وعلاقاتها بالإنتاجية [١٢].

أما من حيث العوامل التي حصلت على أدنى نسبة من حيث تأثيرها في الإنتاجية، فهي على التوالي: المشاركة في قرارات الكلية ٥٢٪، المكتب المناسب ٦٧٪، والمسكن المناسب ٧٢٪. وكما قلنا سابقًا، فإن هذه النسب تعتبر نسبًا مرتفعة. إلا أنه بمقارنتها مع نسب العوامل السابقة، نجدها هي الأدنى. ولانخفاض نسبة عامل المشاركة في قرارات الكلية ما يبرره، حيث إن مشاركة عضو هيئة التدريس في قرارات الكلية تعتبر محدودة جدًا. أما العاملان الآخران، فيندرجان ضمن العوامل المتعلقة بظروف العمل التي يرى هيرزبرغ أنها عوامل وقائية لا تؤدي إلى رفع الإنتاجية، ولكن وجودها يمنع حالة عدم الرضا عند الموظف.

ونخلص إلى القول: إن العوامل الخمسة عشر المذكورة حظيت بأهمية كبيرة من حيث تأثيرها في الإنتاجية، وإن كانت بنسب متفاوتة. وقد تصدرت العوامل المتعلقة بعملية البحث والتدريس ووسائل النشر والتأليف والحرية الأكاديمية بقية العوامل، لما لهذه العوامل من ارتباط وثيق بعمل عضو هيئة التدريس.

خلاصة البحث

الجامعة منظمة أنشأها المجتمع لتحقيق وظائف معينة من خلال قيامها بأهداف محددة، وإن كانت أهداف الجامعة ووظائفها قد اعتورها التغيير والتطور نتيجة لتطور المجتمع المحيط، فإن الحاجة لدراسة الجامعة وتقويمها تظل ماسة ولا يمكن الاستغناء عنها لزيادة فعاليتها وكفاءتها.

وقد حاولت هذه الدراسة الاستجابة لهذه الحاجة من خلال التعرف على استجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية في جامعتين سعوديتين هما: جامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز ـ فرع المدينة المنورة. وقد احتوت أداة هذه الدراسة على أسئلة عن مفهوم الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها سلبًا أو إيجابًا. ويمكن القول إن نتائج هذه الدراسة لا تختلف — إجمالاً — عن نتائج دراسات كثيرة عربية وأجنبية حول موضوع الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها. ولعل أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

١ ـ إن مفهوم الإنتاجية يعني عند معظم عينة الدراسة القيام بالبحث والتدريس.

٢ ـ إن الإنتاجية الحالية لأعضاء هيئة التدريس في الكليتين في جانب البحث العلمي تعتبر متدنية قياسًا بالجانبين الآخرين (التدريس ـ وخدمة المجتمع).

٣ ـ إن العـوامل الأكثر تأثيرًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي: وسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث، والحرية الأكاديمية.

٤ ـ إن العوامل الأقل تأثيرًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي: المشاركة في قرارات الكلية، والمرتب والعوائد المالية، والمسكن المناسب، والمكتب المناسب.

٥ ـ إن العوامل المتاحة أكثر من غيرها في بيئة عمل عينة الدراسة هي: المشاركة في قرارات القسم، والخدمات المتعلقة بعملية التدريس، والمسكن المناسب.

٦ ـ إن العوامل المتاحة أقل من غيرها في بيئة عمل عينة الدراسة هي: المشاركة في قرارات الكلية، والحضور أو المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية، ودعم الإدارة للابتكار والتجديد.

٧ ـ إن النسبة التي حصل عليها آخر عامل في الترتيب من حيث التأثير كانت ٥٥٪، وتعتبر هذه النسبة مرتفعة، مما يدل على أن أفراد العينة يرون أن جميع العوامل ذات تأثير في إنتاجيتهم وإن كانت بنسب متفاوتة.

٨ ـ إن هناك عوامل رأى أفراد العينة أنها ذات تأثير في إنتاجيتهم، إلا أنها غير متوافرة لهم في بيئة عملهم، وفي مقدمة هذه العوامل: الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، والمشاركة في قرارات الكلية، ووسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث.

٩ ـ إن عينة الدراسة توقعت أن تكون إنتاجيتها المستقبلية أعلى من إنتاجيتها الحالية في جميع الجوانب.

التوصيات

نتيجـة لمراجعـة الدراسات السابقة حول موضوع الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها، واستنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصية الآتية التي يرى الباحثان أن الأخذ بها سيسهم في زيادة فعالية الجامعة وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس فيها.

على الرغم من أهمية البحث العلمي للجامعة، إلا أن ما يوفر من إمكانات وامتيازات وفرص للباحثين من أعضاء هيئة التدريس لا يتناسب مع تلك الأهمية، وعليه فإن توفير كل

ما له علاقة بالبحث العلمي، كالمكتبة المتخصصة، والمجلة العلمية، والمشاركة في المؤتمرات العلمية، يعتبر أمرًا في غاية الأهمية.

وقبل ختام الدراسة فإننا نطرح أفكارًا لدراسات مستقبلية:

١ - إجراء الدراسة ولكن مع عينات أكبر (كليات أخرى) في مناطق أخرى.

٢ - إجراء دراسة عن أثر النظام الجامعي الجديد (نظام تعيين رؤساء الأقسام والعمداء)، وأثر هذا النظام في المشاركة في القرار وبالتالي في الإنتاجية.

٣ - إجراء دراسات متعمقة للكشف عما إذا كان هناك تباين في إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة المختلفة وأسباب ذلك التباين إن وجد.

المراجع

[١] الجلال، عبدالعزيز. *تربية اليسر وتخلف التنمية*. الكويت. سلسلة عالم المعرفة، ع ٩١ (يوليو ١٩٨٥م).

[٢] توق، محيي الدين شعبان، وضياء الدين زاهر. *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٨م.

[٣] Robbins, Stephen P. *The Administrative Process, Integrating Theory and Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1976.

[٤] السلمي، علي. *إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية*. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٨٥م.

[٥] محجوب، بسمان فيصل، وغازي صالح. «العلاقات التبادلية بين الإنتاجية والحفز.» *المجلة العربية للإدارة*، م ١٤، ع ٣ (صيف ١٩٩٠م)، ص ص ٧٧ - ٩٦.

[٦] Milto, Charles R. *Human Behavior in Organization: Three Level of Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1981.

[٧] حسن، محمد حربي. «دور الجامعة في تنمية بيئتها.» *مجلة الإدارة العامة*، معهد الإدارة العامة، الرياض: المملكة العربية السعودية، ع ٦٨ (أكتوبر ١٩٩٠م)، ص ص ٤٥ - ٧٨.

[٨] قاضي، صبحي عبدالحفيظ. «عضو هيئة التدريس الجامعي: إعداده، مسئولياته، مشكلاته.» *ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في الفترة من ١٤ - ١٧/٥/١٤٠٣هـ — ٢٧/٧ — ٢/٨/١٩٨٣م*. الرياض: جامعة الملك سعود، د. ت.

[٩] بدر، حامد. «الرضاء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت.» *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ع ٣ (١٩٨٣م)، ص ص ٦١ ـ ١٣٥.

[١٠] العديلي، ناصر محمد. *الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: معهد الإدارة، ١٤٠٤هـ.

[١١] Reitz, H. Joseph. *Behavior in Organizations*. Homewood, Ilinois: Richard D. Irwin, 1981.

[١٢] Dessler, Gary. *Organization Theory: Integrating Structure and Behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1980.

[١٣] دافيدوف، لندا. *مدخل إلى علم النفس*. ترجمة سيد الطواب وآخرين. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع، ١٩٨٨م.

[١٤] علاقي، مدني عبدالقادر. *الإدارة: دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية*. ط ٤. جدة: تهامة، ١٤٠١هـ.

[١٥] Behling, Orlando, and Chester Schresheim. *Organizational Behavior: Theory, Research, and Application*. Boston: Allyn and Bacon, 1976.

[١٦] عبدالرحمن، أسامة. *البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية*. قبرص: دار الشباب للنشر والترجمة والتوزيع، ١٩٨٧م.

[١٧] حمادة، عبدالمحسن عبدالعزيز. «دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت.» *المجلة التربوية ـ جامعة الكويت*، م ٦، ع ٢١ (صيف ١٩٨٩م)، ص ص ٣٥ ـ ٩٢.

[١٨] مرسي، محمد عبدالعليم. «حتى يكون هناك شيء من الإنصاف لعضو هيئة التدريس في جامعاتنا العربية.» *رسالة الخليج العربي*، ع ١٨ (١٩٨٦م)، ص ص ١٧٤ ـ ٢٣٥.

[١٩] الكندري، جاسم يوسف، وعلي محمد إبراهيم. «تحليل النشاط الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت.» *رسالة الخليج العربي*، ع ٣٤ (١٩٩٠م)، ص ص ٣٧ ـ ٧٢.

Productivity and Factors Affecting It as Perceived by Faculty Members of Colleges of Education in King Faisal University and King Abdulaziz University

Abdulla A. Al-Sahlawi* and Khalid R. Al-Nowaiser**
**Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Faisal University, Al-Hasa, Saudi Arabia, and*
***Lecturer, Department of Education and Psychology, Teachers College, Dammam, Saudi Arabia*

Abstract. This study was conducted to investigate the perceptions of the faculty members of their present and future productivity in three areas: scholarship, teaching, and non-teaching activities in two colleges of education in Saudi Arabia (King Faisal University in Al-Hasa and King Abdulaziz University in Al-Madinah). Also their definition of productivity and the factors that affect their productivity were investigated. The sample of the study consisted of 103 faculty members from the two colleges mentioned. The Faculty Career Survey which was developed by three American schoalrs (Schuttenberg, Patterson, and Sutton) was adapted as the study instrument. The main findings of the study were:

1- The vast majority (75%) of respondents included scholarship as a component of their definitions of productivity.

2. The rating of future productivity was higher than present productivity in all three areas.

3. The rating of present productivity for scholarship was the lowest among the three areas.

4. The factors of attendance of academic conferences, participation in the decision-making process at college level, availability of publishing services, and presence of research facilities were viewed as not sufficient in the working environment, although these factors were rated high in affecting the productivity of faculty members.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤١٩ ـ ٤٤٧ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية وممارستها الفعلية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال في الأردن

إبراهيم القاعود* وبشير الحمصي**

* أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

** مشرف تربوي، لغة إنجليزية، جرش، الأردن

ملخص البحث. سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

ـ ما ترتيب الأساليب التدريبية حسب أهميتها (فاعليتها) من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة؟

ـ ما ترتيب الأساليب التدريبية حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة؟

ـ ما درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، وممارستهم الفعلية لها؟

تكونت العينة من ٩٤ مشرفًا تربويًا في الأردن، وتضمنت الأداة عشرة أساليب تدريبية مرتبة عشوائيًا، وطلب من المشرفين ترتيبها حسب أهميتها وممارستهم الفعلية لها، وبعد استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١ ـ كان أسلوب المشاغل التدريبية أكثر الأساليب أهمية من وجهة نظر كل من المشرفين عامة ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، في حين كان أسلوب الدروس التطبيقية أكثرها أهمية، وأسلوب المشاغل التدريبية أكثرها ممارسة، عند مشرفي اللغة الإنجليزية؛ أما أسلوب المحاضرة، فكان أكثرها ممارسة عند مستوى الدراسات الاجتماعية.

٢ ـ وجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أهمية الأساليب التدريبية والممارسة الفعلية لها من وجهة نظر كل من المشرفين التربويين عامة ومشرفي اللغة الإنجليزية خاصة، مع عدم وجود مثل ذلك الارتباط عند مشرفي الدراسات الاجتماعية.

الخلفية النظرية

التدريب عملية منظمة ومستمرة ترمي إلى تزويد القوى البشرية بمعارف ومهارات واتجاهات بهدف تحسين أدائها في العمل ليكون أداءً فاعلاً يُعنى بتحقيق نتائج يتطلبها ذلك العمل من خلال قيام الفرد بأعمال ومهمات تتفق وسياسات بيئة المؤسسة التي يعمل بها وظروفها.

ويرى درة أن الأداء الفاعل للموظف هو حصيلة تفاعل عوامل كثيرة هي كفاية الموظف، ومتطلبات العمل، وبيئة التنظيم الذي يعمل به [١ , ص٩]. ويؤكد درويش على أن إحداث التنمية لا يتم إلا من خلال الفرد ذاته واقتناعه الكامل بجدوى التدريب وأهدافه وفوائده [٢ ، ص١١].

من هنا كان الاهتمام الكبير الذي حظيت به برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم من قبل جميع المهتمين في حقل التربية والتعليم، فالمعلم عنصر أساس من عناصر العملية التربوية، وعلى درجة كفايته التعليمية وفاعلية أدائه يتوقف إلى حد بعيد نجاح هذه العملية، ولهذا السبب أصبح من الضروري تكثيف الجهود نحو تنمية المعلم للقيام بدوره على أفضل وجه.

وانطلاقًا من إيمان وزارة التربية والتعليم في الأردن بأهمية دور المعلم في عملية التطوير التربوي، فقد أولته عناية خاصة في خطتها للتطوير التربوي لتمكينه من أداء دوره بكفاءة وفاعلية، وقد جاء هذا الاهتمام بعد أن أظهرت نتائج الدراسات والتقارير وجود تدنٍّ في أداء العاملين في حقل التربية والتعليم مرده النقص في الإعداد المهني قبل الخدمة، وعدم تلقيهم تدريبًا كافيًا في أثناء الخدمة [٣].

لقد استدعت التطورات التي رافقت المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن والمتمثلة بوضع مناهج وكتب مدرسية جديدة، ضرورة تعريف المعلم بهذه المناهج وتوجهاتها وكيفية تنفيذها، مما أوجب إعداد برامج تدريبية شاملة تهدف إلى تطوير معارف المعلمين ورفع مستوى أدائهم وإكسابهم اتجاهات تربوية حديثة ومهارات أساسية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية وربط المعرفة بالحياة والتعلم بالعمل. ومن أجل هذا استحدثت المراكز التدريبية في مختلف مناطق المملكة الأردنية، يتولى التدريب فيها المشرفون التربويون المدربون [٣].

يعتمـد نجاح أي برنامج تدريبي على عدة عوامل أساسية منها: تحديد الحاجات التدريبية للمتدربين، ووجود الرغبة لديهم، وتوافر الإمكانات المادية من وسائل تعليمية، وبيئة تدريبية ملائمة، ويعتمد أيضًا على الكفايات التعليمية والتدريبية للمتدربين وعلى الأساليب المستخدمة فيه [٤، ص١٢٩].

والأساليب التدريبية التي يستخدمها المشرفون التربويون كثيرة ومتنوعة: منها ما هو فردي، ومنها ما هو جماعي، ولكل منها إيجابياته وسلبياته، ومن الضروري ألّا يستخدم المشرف أسلوبًا واحدًا فقط، بل عليه استخدام الأساليب الأكثر فاعلية في ضوء الإمكانات المتاحة، ومتطلبات الحاجات التدريبية للمتدربين [٥].

وتتحكم عدة عوامل باختيار تلك الأساليب [١، ص١٩] منها:

- عوامل إنسانية: تتعلق بالمدرب من حيث مؤهلاته، وخبراته، وقيمه، وشخصيته وبالمتدرب، من حيث خلفيته العلمية والثقافية وخبراته وعمره ومستوى ذكائه ودافعيته للتدرب.
- عوامل مادية: تتمثل في الوقت المخصص للبرنامج التدريبي والتسهيلات التدريبية.
- عوامل تتعلق بأهداف البرنامج التدريبي.
- عوامل تتعلق بمحتوى المادة التدريبية.
- عوامـل تتعلق بمبـادىء التعلم المتبعـة، وتشتمل على: مبدأ الدافعية والمشاركة الفاعلة من جانب المتدرب، والتفرد في التعلم، والتتابعية، والحرص على بناء تعليمي، والتغذية الراجعة، ومبدأ إتقان التعلم.

أهمية الدراسة

تتفاوت نظرة المشرفين للأساليب التدريبية من حيث أهميتها، والممارسة الفعلية لها، فبينـما يعتقـد بعضهم أن أسلوبـا ما أكثر أهمية من غيره، يعتقد آخرون غير ذلك، فقد يستخدم بعضهم أسلوبًا ما أكثر من غيره ويفضل آخرون استخدام أسلوب آخر وهكذا، وفي المقابل قد يرى بعض المشرفين أن أسلوبًا ما أكثر أهمية من غيره ولكنهم في الواقع لا يستخدمونه، لهذه الأسباب يصبح من الضروري التعرف على طبيعة نظرة المشرفين لهذه

الأساليب من حيث أهميتها، والممارسة الفعلية لها، ودرجة الارتباط بينها (الأهمية والممارسة الفعلية) للوقوف على نقاط القوة والضعف في هذه الأساليب، والتركيز على استخدام الأساليب الأكثر أهمية، وتجنب الأساليب ذات الأهمية المتدنية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة الارتباط بين الأهمية التي يوليها المشرفون التربويون للأساليب التدريبية وممارستهم الفعلية لها، وتحقيقًا لذلك سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما ترتيب الأساليب التدريبية وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة؟

٢ ـ ما ترتيب الأساليب التدريبية وفقًا للممارسة الفعلية لها من قبل المشرفين التربويين عامة؟ وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة؟

٣ ـ ما درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، وبين ترتيبها حسب ممارستهم الفعلية لها؟

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة عددًا من المفاهيم يمكن تعريفها إجرائيًا على النحو التالي:

ـ *المحاضرة*: حديث يلقيه المدرب دون مشاركة فاعلة من جانب المتدربين.

ـ *الندوة*: عمل جماعي تتم فيه مناقشة موضوع ما يقوم بعرضه مدرب أو أحد أفراد المجموعة.

ـ *الدروس التطبيقية من قبل المشرف*: حصص يقوم المشرف بالتخطيط لها وتنفيذها أمام مجموعة من المتدربين.

ـ *تبادل الزيارات*: حضور المتدربين حصصًا تعليمية عند زملائهم بغرض تبادل الخبرات وإثرائها تحت إشراف المدرب.

ـ *تمثيل الأدوار*: طريقة يقوم المتدربون فيها بالتمثيل والارتجال لبعض المواقف والدروس التعليمية.

ـ *التعليم المصغر:* طريقة يقوم المتدربون فيها بتطبيق بعض الدروس التعليمية داخل غرفة الصف من أجل اكتسابهم لمهارة معينة، ثم يقومون بإعادة تطبيق تلك الدروس على مجموعة أخرى من التلاميذ آخذين عين الاعتبار الملاحظات الواردة من المدرب، والتلاميذ، كتغذية راجعة [٦، ص ص ١٧ ـ ١٩].

ـ *المشاغل التدريبية:* نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المتدربين يهدف إلى دراسة مشكلة تربوية أو إنجاز واجب معين، أو نموذج محدد.

ـ *التدريب غير المباشر:* هو ما يكتسبه المتدرب من معلومات ومعارف ومهارات من خلال خبراته واطلاعه على النشرات والدراسات التربوية وما تقدمه وسائل الإعلام المختلفة.

ـ *الدروس التطبيقية من خلال الفيديو:* حصص أو أنشطة عملية يقوم بتنفيذها أحد المعلمين أو المشرفين ويتم تسجيلها على شريط فيديو، تعرض أمام المتدربين بهدف إكسابهم كفاءات التدريس أو توضيح فكرة أو تنمية مهارة ما.

ـ *استخدام المجموعات:* طريقة تدريبية يتم خلالها تقسيم المتدربين إلى مجموعات بحيث تعطى كل مجموعة مهمة أو نشاط يتعاون أفرادها فيما بينهم لأدائها، وتقدم المكافأة للمجموعة لا للأفراد.

ـ *أهمية الأسلوب التدريبي:* وتتمثل في العدد الترتيبي ١، ٢، . . .، ١٠ الذي يعطيه المشرف للأسلوب المعبر عن فاعليته وفائدته.

ـ *الممارسة الفعلية للأسلوب:* وتتمثل في العد الترتيبي ١، ٢، . . .، ١٠ الذي يعطيه المشرف للأسلوب والمعبر عن استخدامه الفعلي له.

ـ *وزن الترتيب:* العدد الترتيبي، فالترتيب (١) وزنه الترتيبي (١٠)، والعدد (٢) وزنه الترتيبي (٩)، . . . وهكذا.

ـ *علامة الأهمية:* المجموع الجبري لحاصل ضرب تكرار الأهمية في الوزن المقابل له.

ـ *علامة الممارسة:* المجموع الجبري لحاصل تكرار الممارسة في الوزن المقابل له.

محددات الدراسة

اشتملت الدراسة على المحددات التالية:

ـ أداة القياس (الاستبانة) التي تم استخدامها في هذه الدراسة من إعداد الباحث

نفسه، لذلك فإن نتائج الدراسة تعتمد بشكل كبير على درجة صدق هذه الأداة وثباتها.

ـ اقتصار الدراسة على عينة من مشرفي المباحث المختلفة في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن الذين يقومون بتدريب المعلمين تنفيذًا لخطة التطوير التربوي في الأردن.

افتراضات الدراسة

تضمنت الدراسة الافتراضات التالية:

ـ الأسلوب التدريبي الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرف هو بالضرورة الأسلوب الأكثر ممارسة، والأسلوب الأقل أهمية هو ذاته الأسلوب الأقل ممارسة.

ـ الأسلوب التدريبي الأكثر أهمية من وجهة نظر المشرف ليس بالضرورة الأسلوب الأكثر ممارسة، وإن الأسلوب الأقل أهمية ليس بالضرورة الأسلوب الأقل ممارسة.

الدراسات السابقة

تم إجراء العديد من الدراسات في مجال التدريب، ولكن القليل منها تناول الجوانب المتعلقة بفاعلية الأساليب ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة ومن هذه الدراسات ما يلي:

قام لورنس Lawrence بدراسة حول الأنماط التدريبية المستخدمة أثناء الخدمة، وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم الذاتي، وأكد أن البرامج التي تقدم للمتدربين خبرات تدريبية متنوعة وتتيح لهم فرص اختيار الأهداف وتربط الأنشطة بعمل تنظيمي أكبر، أكثر فاعلية من غيرها [٧].

وقام عبدالرحمن عام ١٩٩٠م بدراسة هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لكتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن «سلسلة بترا» من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت نتائجها أن أسلوب التعليم المصغر والدروس التطبيقية التي نفذها المتدربون أكثر فائدة من الحصص النموذجية والأفلام التعليمية، وأوصى الباحث بضرورة التخطيط الجيد وتوفير الوقت لاستخدام مثل هذه الأساليب [٨].

وأجرى بخيت عام ١٩٩٢م دراسة حول أثر التدريب بالتعليم المصغر في تنمية مهارتي التقديم والتهيئة والتساؤل لدى معلمي الرياضيات، أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية لكل من مهارتي التقديم والتهيئة الحافزة، والتساؤل تعزى إلى طريقة التدريب، لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء يعزى للمؤهل العلمي والتفاعل بين المؤهل وطريقة التدريب [٩].

وفي دراسة قامت بها إلين وريان Allen and Rayan تناولت أهمية البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وبينت نتائجها أن المعرفة السلوكية اللازمة للتعليم الناجح يتم تعلمها أثناء الخدمة الفعلية [٩].

وقدم نورثفيلد Northfield ورقة عمل تناولت الجهود المبذولة في تدريب المعلمين وإسهامها في توفير الظروف المناسبة ليكونوا أكثر وعيًا وإدراكًا لمهنة التعليم، وتناولت كذلك وصفًا للتجربة التي قام بها مجموعة من المعلمين بإعداد مشروع يهدف إلى تنمية تعلم ذي فاعلية أكثر، وذلك بمراجعة عملهم اليومي وتجريب نظريات التعلم البناءة داخل غرفة الصف، ويمكن اعتبار التجربة نموذجًا جيدًا لوصف المراحل التطورية في تقدير المعلمين الذاتي لأفضل طرق التدريس، وخلصت الورقة إلى أن التدريب يجب أن يجسد الخبرات التعليمية الفاعلة في البرامج التربوية [١٠].

أما رنويك Renwick ، فقدمت تقريرًا حول مظاهر التجديد في تدريب المعلمين تناولت فيه الطرق التي شاركت فيها ست كليات تربوية في نيوزيلندا، وتضمن التقرير وصفًا لمقابلات أجريت مع كبار المسؤولين في تلك الكليات التي تعدّ المصدر الرئيس لبرامج تدريب المعلمين، وأشار التقرير إلى أن جميع هذه الكليات ملتزمة بتقديم برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية تمنحهم بموجبها شهادات، وأنها تشترك مع وزارة التربية والتعليم لتطوير المناهج وتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين من خلال عقد دورات محلية لهم وأخرى خارجية إدراكًا منها لأهمية التنويع في أنماط الخبرات التربوية الواجب توافرها في برامج التدريب [١١].

وعملت إيلسويرث Ellsworth دراسة بعنوان وجهات نظر المتدربين لأنماط الممارسات التعليمية التي تم تجريبها في برامج تدريب المعلمين في المدن، تناولت فيها الباحثة وجهات نظر ٢٤٩ متدربًا في دورات تدريبية للمعلمين الخريجين في مجال التعليم العادي والتربية الخاصة، وأظهرت نتائجها أهمية أنماط الممارسات التعليمية التي تم تدريبهم عليها نظرًا لما اتصفت به هذه الأنماط من دقة وإتقان [١٢].

وقام بارتون وكولنز Barton and Collins بدراسة بعنوان «نماذج في تدريب المعلمين» تناولت تصميم نماذج لبرامج تدريبية للمعلمين، ودلت على أهمية تلك النماذج في تقويم البرامج، ووضحت خصائصها والكيفية التي تتم فيها عملية تصميم النماذج وتطويرها [١٣].

وعمل الششتاوي دراسة عام ١٩٨٠م هدفت إلى تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مصر، ودلت النتائج على أن البرامج أسهمت في رفع مهارات المتدربين وزودتهم بكفاءات تتعلق بطرق التدريس، كما أشارت النتائج أيضًا إلى اقتصار أساليب التدريب على المحاضرة والمناقشة [١٤].

وأجريت دراسة أخرى بواسطة فوجيك روزيان Vojiek and Roseanne هدفت إلى توضيح كيف يقوم المدربون بالدمج والتكامل بين تطوير الأفراد تطويرًا مهنيًا من أجل رفع مستوى التدريس، وتطوير التنظيم المهني من أجل تحسين المناخ المدرسي، وقد تم توزيع استبانة كشفت عن وجود علاقة بين نظرة القائمين على تطوير الأفراد لمستواهم المعرفي واستخدامهم لهذه المعارف في التطوير، كما دلت النتائج على حاجة المعنيين بتطوير الأفراد إلى مزيد من المعلومات عن برامج التطوير التنظيمي لدمجها مع برامج تطوير الأفراد [١٥، ص٢٨].

يستخلص من الدراسات السابقة النقاط التالية:

- إن برامج تدريب المعلمين التي تركز على تنمية مهارات المتدربين وتسهم في مشاركتهم في الأنشطة أكثر فاعلية من غيرها (دراسة Lawrence).
- إن الدروس التطبيقية وأساليب التعليم المصغر من أكثر الأساليب التدريبية فائدة (دراسة عبدالرحمن).
- أدى أسلوب التعليم المصغَّر إلى تنمية مهارتي التقديم والتساؤل عند المتدربين (دراسة بخيت).
- إن المعرفة السلوكية للتعلم الناجح تتم أثناء الخدمة الفعلية (دراسة ألين وريان).
- للتدريب قبل الخدمة أهمية في تجسيد الخبرات التعليمية عند المعلمين (دراسة Northfield).
- تسهم الكليات التربوية في تقديم برامج تدريب ذات أهمية للمعلمين قبل الخدمة (دراسة Renwick).

ـ أكـدت بعض الدراسات على ضرورة أخذ وجهات نظر المتدربين في الأساليب التدريبية التي تقدم لهم (دراسة Ellsworth). وأكد بعضها الآخر على تقديم نماذج تدريبية فاعلة (دراسة Barton).

ـ اعتمدت بعض برامج التدريب على أسلوبي المحاضرة والمناقشة (الششتاوي)، في حين اعتمد بعضها الآخر على أسلوبي التعليم المصغر والتعلم الذاتي (بخيت).

يظهر مما سبق أن كل دراسة تناولت جانبًا واحدًا من الأساليب التدريبية، إلا أن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها هو دراسة العلاقة بين نظرة كل من المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، للأساليب التدريبية حسب أهميتها ودرجة ممارستها الفعلية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن (إربد، المفرق، جرش، عجلون) من مختلف التخصصات، والبالغ عددهم ١٨٠ مشرفًا، منهم ١٧ مشرفًا لمبحث الدراسات الاجتماعية، و١٩ مشرفًا لمبحث اللغة الإنجليزية، ويوضح جدول رقم ١ ذلك.

عينة الدراسة

تكـونت عينـة الـدراسة من ٩٤ مشرفًا تربويًا قاموا بتدريب المعلمين خلال العام الدراسي ٩٣/١٩٩٤م تم اختيارهم بطريقة عشوائية — من بين مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الأردن وبشكل يتناسب مع أعداد المشرفين في كل مديرية — موزعين على النحو التالي:

ـ ٧٣ مشرفًا في تخصصات اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم، والتربية المهنية، والتربية الفنية والتربية الرياضية.

ـ ٩ مشرفين لمبحث اللغة الإنجليزية.

ـ ١٢ مشرفًا لمبحث الدراسات الاجتماعية.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة في محافظات شمال الأردن حسب مديريات التربية والتعليم وتخصص الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية . *

المحافظة	مديرية التربية	عدد المشرفين عامة	عدد مشرفي الدراسات الاجتماعية	عدد مشرفي اللغة الإنجليزية
إربد	الأولى	٤٢	٣	٤
	الثانية	٢٦	٢	٣
	بني كنانة	٢٠	٣	٣
	الأغوار الشمالية	١٧	٢	٢
عجلون	عجلون	٢٦	٢	٢
جرش	جرش	٢٧	٢	٣
المفرق	المفرق	٢٢	٢	٣
المجموع		١٨٠	١٧	١٩

* أخذت هذه البيانات من المديرية العامة للتدريب والإشراف، وزارة التربية والتعليم، عمان، ٩٣ - ١٩٩٤م .

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة جرى توزيعها على أفراد العينة، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت من جزءين (انظر الملحق) تضمن الأول فكرة عن موضوع الدراسة، والثاني قائمة اشتملت على عشرة أساليب تدريبية هي : المحاضرة، والندوة، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، وتبادل الزيارات، والمشاغل التدريبية، والتدريب غير المباشر، وتمثيل الأدوار، والتعليم المصغر، والدروس التطبيقية من خلال الفيديو، واستخدام المجموعات . وطلب إلى أفراد العينة ترتيب هذه الأساليب بطريقتين : الأولى أن يقوم المشرف بترتيبها في العمود (ا) حسب أهميتها (فاعليتها)، وذلك بكتابة العدد/الرتبة (١) أمام الأسلوب الأكثر أهمية بنظره، والعدد/الرتبة (٢) أمام الأسلوب الذي يليه أهمية . . . وهكذا . والثانية أن يقوم بترتيبها في العمود الثاني (ب) وفقًا لممارسته الفعلية لها وذلك بكتابة العدد/الرتبة (١) أمام الأسلوب الأكثر ممارسة من قبله والعدد/الرتبة (٢) أمام الأسلوب الذي يليه من حيث الممارسة . . . وهكذا .

صدق الأداة

تم التأكد من صدق محتوى الأداة من خلال عدد من الخطوات هي :

١ ـ توزيعها على عدد من المتخصصين من أساتذة الجامعات الأردنية في كليات التربية ، وعلى المعنيين في الإشراف والتدريب في وزارة التربية والتعليم في الأردن والطلب منهم إجراء ما يرونه مناسبًا في قائمة الأساليب التدريبية من حذف أو إضافة أو تعديل .

٢ ـ تم حذف بعض الأساليب التدريبية من القائمة الأولية في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث استقرت الأداة على الأساليب التدريبية العشرة .

٣ ـ بعد ذلك تم توزيعها على عدد من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في الأردن الذين شاركوا بعملية التدريب حيث أفادوا أنهم يستخدمون الأساليب نفسها الواردة فيها .

٤ ـ كانت معظم الأساليب الواردة في الأداة ضمن الأساليب التي اعتمدها درة في دراسته [١ ، ص ص ١٣ ـ ١٤] .

٥ ـ لا تتعارض الأساليب الواردة في هذه الأداة مع الأساليب التي يستخدمها المشرفون التربويون في الأردن والواردة في دليل المشرف التربوي [١٦ ، ص١٩] .

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة من المشرفين التربويين في الأردن من غير عينة الدراسة وتم رصد إجاباتهم ، وبعد مرور ١٥ يومًا عرضت الأداة نفسها على عينة الثبات مرة أخرى ورصدت النتائج ، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون test retest فوجد أنه يساوي ٨٩٪ ، واعتبر ذلك مناسبًا لأغراض هذه الدراسة .

المعالجة الإحصائية

تمت الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المشرفين التربويين عامة ، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة ، من خلال تفريغ استجابات أفراد العينة في جدول ذي بعدين : بعد الترتيب والفئة ، وبعد الأساليب (انظر جدول رقم ٢) . وبعد ذلك تم إعطاء أوزان للترتيب

جدول رقم ٢ . التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، على السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق أهميتها.

الترتيب والفئة* / الأسلوب	الأول			الثاني			الثالث			الرابع			الخامس			السادس			السابع			الثامن			التاسع			العاشر		
	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ
المحاضرة	٣	١	١	-	-	-	٥	١	١	٦	-	١	٨	١	-	٥	-	-	٧	١	١	١٢	-	-	١٦	١	٢	٣٢	٤	٦
الندوة	٢	-	-	٦	١	١	٦	-	-	٩	١	٢	٩	١	-	٦	-	١	١١	١	١	١٢	-	٢	٢٥	٥	٤	٨	-	١
دروس تطبيقية من قبل المشرف	٢٠	٣	٢	١٨	٣	٢	٢٠	٢	٢	١٠	١	١	١٠	-	٣	٣	-	١	٣	-	-	٦	-	١	٣	-	-	١	-	-
تبادل الزيارات	٨	-	١	١٧	٢	١	١١	-	١	١٣	١	٣	١٠	١	١	١٥	٢	٢	٦	١	-	٥	-	٢	٦	٢	-	٣	-	١
المشاغل التدريبية	٤٥	٣	٦	١٤	١	-	١٦	٢	٤	٦	١	-	٤	-	-	-	-	-	٣	-	١	٢	١	١	٢	-	١	٢	-	-
التدريب المباشر	-	-	-	٣	-	-	٢	١	-	٤	-	-	٧	-	٢	١٣	٣	٢	١٥	١	٣	٢١	٣	٢	١٣	-	١	١٦	٢	١
تمثيل الأدوار	٤	-	-	٢	-	١	١٢	١	٢	٨	-	١	١٢	٣	-	١٢	١	٢	١٨	٢	٣	١٠	٢	٣	١٢	-	-	٤	-	-
التعليم المصغر	-	-	-	٤	١	-	٣	-	١	٦	٢	-	٧	-	٢	١٧	١	٣	١٤	١	١	١٤	٢	١	١١	١	٣	١٨	١	١
دروس تطبيقية من خلال الفيديو	٤	١	١	١٨	١	٢	١٣	٣	-	١٥	١	٣	١٥	١	١	١١	١	-	١٣	١	٢	٤	-	١	٦	-	١	٥	-	١
استخدام المجموعات	٩	١	١	٢١	-	٦	٦	-	-	١٧	١	١	١٣	٢	٢	١١	١	١	٤	١	-	٨	١	-	-	-	-	٦	٢	١

* تمثل الفئة ا إجابات المشرفين عامة، وتمثل الفئة ب إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية، وتمثل الفئة جـ إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية.

تتناسب تناسبًا عكسيا مع العدد/الرتبة الذي اعتمده المشرف. فمثلاً أعطى العدد/الرتبة ١ الوزن الترتيبي ١٠، والعدد/الرتبة ٢ الوزن الترتيبي ٩ . . . وهكذا. (انظر جدول رقم ٤). ولحساب علامة كل أسلوب تم ضرب التكرار المقابل للأسلوب في الوزن المناظر له، وبعد ذلك تم ترتيب علامات الأساليب تنازليًا وفقًا لأهميتها (انظر الجداول أرقام ٥، ٦، ٧).

وبالطريقة نفسها تمت الإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بترتيب الأساليب حسب الممارسة الفعلية لها من قبل المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية (انظر جدول رقم ٣).

وللإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بدرجة الارتباط بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية خاصة، وترتيبها حسب ممارساتهم الفعلية لها، تم إيجاد معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) بين العلامات الممثلة لأهمية الأساليب وتلك الممثلة للممارسات الفعلية لها.

ولمعرفة ما إذا كانت قيمة هذا الارتباط ذات دلالة إحصائية تم اختباره عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) وبدرجة حرية ٨ .[1]

نتائج الدراسة

الوصف الإحصائي للنتائج

تمهيدًا للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة، تم تفريغ إجابات المشرفين عامة، وإجابات مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، كل على حدة، ويوضح جدول رقم ٢ التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية عن السؤال الأول المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق أهميتها.

ويوضح جدول رقم ٣ التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة وإجابات كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والمتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق الممارسة الفعلية لها.

١ تتمثل درجة الحرية في الفرق بين عدد فقرات الاستبانة وعدد الرتب المتناظرة.

جدول رقم ٣. التوزيع التكراري لإجابات المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، على السؤال الثاني المتعلق بترتيب الأساليب التدريبية وفق ممارستهم الفعلية لها.

الترتيب والفئة* / الأسلوب	الأول			الثاني			الثالث			الرابع			الخامس			السادس			السابع			الثامن			التاسع			العاشر		
	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ	ا	ب	جـ
المحاضرة	١٦	١	٤	١١	٢	٢	٩	-	٢	١٠	-	١	١١	-	٢	٧	١	-	٧	١	١	٥	١	١	٦	١	-	١٢	٢	-
الندوة	٦	-	-	٦	-	١	١١	١	-	١٨	١	٣	١٦	-	٢	٩	١	٢	٨	١	١	٦	٢	-	٩	٢	-	٥	١	-
الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٦	١	-	١٨	٢	٣	١٥	١	٥	١٦	٢	١	١٦	١	١	١٠	١	-	٤	١	١	٤	-	-	٢	-	١	٣	-	-
تبادل الزيارات	٨	-	١	١٣	١	-	٢٣	٢	٢	١٠	-	١	١١	١	٢	٨	٣	١	٧	١	١	٢	-	-	٨	١	٣	٤	-	١
المشاغل التدريبية	٤١	٦	٦	١٣	-	١	١١	٢	-	٨	١	٢	٤	-	١	٥	-	١	٧	-	-	١	-	-	٢	-	-	٢	-	١
التدريب غير المباشر	٣	-	-	١	-	-	١	-	-	٥	-	-	١٣	٢	٢	٢	٩	-	٣	١٢	-	٣	١٤	٢	٢	٢	١٤	١	١	٢٢
تمثيل الأدوار	١	-	-	٣	-	-	٢	-	-	٦	٢	٢	٧	١	-	١٦	١	١	١١	١	٣	٢٢	١	٢	٢١	٢	٤	٥	١	-
تعليم الأقران (التعليم المصغر)	-	-	-	٣	١	-	٤	٢	-	-	-	-	٣	١	١	١٢	-	١	١٥	-	-	٢٣	٣	١	١٨	٢	٢	١٦	-	٧
الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٤	-	١	٢	١	-	٦	-	١	٨	٢	١	٩	١	١	٦	١	-	١٦	٣	١	١١	-	٤	٨	-	١	٢٤	١	٢
استخدام المجموعات	٩	١	-	٢٤	٢	٥	١٤	١	٢	١٢	١	١	٥	١	-	١٢	٢	٣	٦	١	١	٦	١	-	٥	-	-	١	-	-

* تمثل الفئة ا إجابات المشرفين عامة، وتمثل الفئة ب إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية، وتمثل الفئة جـ إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية.

ويشير جدول رقم ٤ إلى أوزان الترتيبات . ويوضح الأوزان الترتيبية التي أعطيت لترتيب الأساليب الإشرافية ، وكما يلاحظ أن الوزن الترتيبي للأسلوب يتناسب عكسيًا مع ترتيبه . فمثلاً الأسلوب الذي يحتل المرتبة الأولى في الترتيب يكون وزنه الترتيبي ١٠ والأسلوب الذي يكون ترتيبه العاشر يكون وزنه الترتيبي ١ . . . وهكذا .

جدول رقم ٤ . أوزان الترتيبات .

الترتيب	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر
الوزن	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

وبناء على ذلك تم إيجاد علامة كل أسلوب بضرب تكرار الترتيب الذي حصل عليه الأسلوب في الوزن المقابل له ، ثم جمعت النواتج وفيما يلي مثال توضيحي على ذلك .

وبالرجوع إلى جدول رقم ٢ ، نلاحظ أن تكرار الترتيب الأول الذي حصل عليه أسلوب المحاضرة من حيث الأهمية هو ٣ ، وبما أن الوزن الترتيبي للترتيب الأول ١٠ ، لذا تكون علامة الترتيب الأول هي حاصل ضرب ٣×١٠ .

وتستخرج العلامة الإجمالية لأهمية أسلوب المحاضرة بجمع نواتج كل ترتيب وذلك على النحو التالي :

(٣×١٠) + (١×٩) + (٥×٨) + (٦×٧) + (٨×٦) + (٥×٥) + (٧×٤) + (١٢×٣) + (١٦×٢) + (٣٢×١) = ٣١٣

وهكذا تم إيجاد العلامات الإجمالية لترتيب باقي الأساليب كما يوضحها جدول رقم ٥ .

وتم بعد ذلك ترتيب الأساليب تنازليًا وفق أهميتها ودرجة ممارستها من وجهة نظر المشرفين عامة ، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية ، كما يتضح في الجداول ذوات الأرقام ٦ ، ٧ ، ٨ تمهيدًا لحساب معامل الارتباط . كما تضمن الجدول رقم ٩ ملخصًا للنتائج .

جدول رقم ٥ . توزيع العلامات على الأساليب التدريبية حسب أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، ووفقًا لممارستهم الفعلية لها.

الرقم الأساليب	علامات الفئة (ا)*		علامات الفئة (ب)**		علامات الفئة (جـ)***	
	الأهمية	الممارسة	الأهمية	الممارسة	الأهمية	الممارسة
١ - المحاضرة	٣١٣	٤٦٩	٣٤	٤٤	٣٩	٩٧
٢ - الندوة	٤٠٧	٥٤٢	٣٦	٣٥	٤٧	٦٥
٣ - الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٧٠٤	٦٣٥	٨٠	٦٥	٩٧	٨٦
٤ - تبادل الزيارات	٦٠١	٦١١	٤٩	٥٢	٧١	٦١
٥ - المشاغل التدريبية	٧٩٤	٧٥٧	٦٥	٨٣	٩٨	٩٥
٦ - التدريب غير المباشر	٣٤٣	٣٢٧	٣٠	٢٤	٥١	٤٨
٧ - تمثيل الأدوار	٤٧٢	٣٧٤	٤٥	٣٧	٦٣	٤٥
٨ - التعليم المصغر	٣٦٧	٣١٨	٤١	٤٤	٤٧	٢٥
٩ - الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٥٠٧	٣٨٣	٨٠	٦٥	٦٩	٥١
١٠ - استخدام المجموعات	٦١٩	٧٠٥	٤٣	٦٦	٨٩	٨٧

* علامات الفئة (ا) تمثل إجابات المشرفين عامة.

** علامات الفئة (ب) تمثل إجابات مشرفي اللغة الإنجليزية.

*** علامات الفئة (جـ) تمثل إجابات مشرفي الدراسات الاجتماعية.

التحليل الإحصائي للنتائج

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني

تم ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفق أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، ويوضح جدول رقم ٦ ذلك.

يظهر من الجدولين رقمي ٦ و٩ أن كلًا من أسلوب المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات كانت في مقدمة الأساليب التدريبية، سواء من حيث الأهمية أو من حيث الممارسة الفعلية لها. فمن حيث الأهمية، كان ترتيبها

جدول رقم ٦ . ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفق أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة .

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات الأهمية	رتب علامات الممارسة	الفروق بين الرتب	مربعات الفروق
الأول	المشاغل التدريبية	٧٩٤	٧٥٧	١	١	صفر	صفر
الثاني	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٧٠٤	٦٣٥	٢	٣	١-	١
الثالث	استخدام المجموعات	٦١٩	٧٠٥	٣	٢	١+	١
الرابع	تبادل الزيارات	٦٠١	٦١١	٤	٤	صفر	صفر
الخامس	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٥٠٧	٣٨٣	٥	٧	٢-	٤
السادس	تمثيل الأدوار	٤٧٢	٣٧٤	٦	٨	٢-	٤
السابع	الندوة	٤٠٧	٥٤٢	٧	٥	٢+	٤
الثامن	التعليم المصغر	٣٦٧	٣١٨	٨	١٠	٢-	٤
التاسع	التدريب غير المباشر	٣٤٣	٣٢٧	٩	٩	صفر	صفر
العاشر	المحاضرة	٣١٣	٤٦٩	١٠	٦	٤+	١٦

على النحو التالي : المشاغل التدريبية ، والدروس التطبيقية من قبل المشرف ، واستخدام المجموعات ، ومن حيث الممارسة كانت : المشاغل التدريبية ، واستخدام المجموعات ، والدروس التطبيقية من قبل المشرف .

أما ترتيب الأساليب التي جاءت في ذيل القائمة من حيث الأهمية فهو: التعليم المصغر والتدريب غير المباشر، والمحاضرة . وأقل الأساليب ممارسة كانت : تمثيل الأدوار والتدريب غير المباشر، والتعليم المصغر.

ولمعرفة ترتيب مشرفي اللغة الإنجليزية للأساليب التدريبية بحسب أهميتها ، تم تنظيم جدول رقم ٧ .

جدول رقم ٧. ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفقًا لأهميتها من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية.

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات الأهمية	رتب علامات الممارسة	الفروق بين الرتب	مربعات الفروق
الأول	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٨٠	٦٥	١	٣	٢-	٤
الثاني	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٨٠	٦٥	١	٣	٢-	٤
الثالث	المشاغل التدريبية	٦٥	٨٣	٣	١	٢+	٤
الرابع	تبادل الزيارات	٤٩	٥٢	٤	٥	١-	١
الخامس	تمثيل الأدوار	٤٥	٣٧	٥	٨	٣-	٩
السادس	استخدام المجموعات	٤٣	٦٦	٦	٢	٤+	١٦
السابع	التعليم المصغر	٤١	٤٤	٧	٦	١+	١
الثامن	الندوة	٣٦	٥٣	٨	٩	١-	١
التاسع	المحاضرة	٣٤	٤٤	٩	٦	٣+	٩
العاشر	التدريب غير المباشر	٣٠	٢٤	١٠	١٠	صفر	صفر

يلحظ من الجدولين رقمي ٧ و٩ أن أسلوب الدروس التطبيقية من قبل مشرفي اللغة الإنجليزية كان ترتيبه الأول من حيث الأهمية، وأن المشاغل التدريبية احتلت الدرجة الأولى من حيث الممارسة، في حين احتلت الدروس التطبيقية من خلال الفيديو والمشاغل التدريبية المرتبة الثانية والثالثة من حيث الأهمية، واحتل أسلوب استخدام المجموعات المرتبة الثانية في حين احتل أسلوب الدروس التطبيقية من خلال الفيديو المرتبة الثالثة من حيث الممارسة.

كما يظهر من الجدولين رقمي ٧ و٩ أيضًا أن أساليب: التعليم المصغر، والندوة والمحاضرة والتدريب غير المباشر كانت أقل أهمية؛ أما أقلها استخدامًا فكانت أساليب: المحاضرة وتمثيل الأدوار والندوة، والتدريب غير المباشر.

ووقوفًا على ترتيب مشرفي الدراسات الاجتماعية للأساليب التدريبية بحسب أهميتها تم تنظيم جدول رقم ٨.

جدول رقم ٨. ترتيب الأساليب التدريبية تنازليًا وفق أهميتها من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية.

الترتيب	الأسلوب	علامات الأهمية	علامات الممارسة	رتب علامات الأهمية	رتب علامات الممارسة	الفروق بين الرتب	مربعات الفروق
الأول	المشاغل التدريبية	٩٨	٩٥	١	٢	-١	١
الثاني	الدروس التطبيقية من قبل المشرف	٩٧	٨٦	٢	٤	-٢	٤
الثالث	استخدام المجموعات	٨٩	٨٧	٣	٣	صفر	صفر
الرابع	تبادل الزيارات	٧١	٦١	٤	٦	-٢	٤
الخامس	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو	٦٩	٥١	٥	٧	-٢	٤
السادس	تمثيل الأدوار	٦٣	٤٥	٦	٩	-٣	٩
السابع	التدريب غير المباشر	٥١	٤٨	٧	٨	-١	١
الثامن	التعليم المصغر	٤٧	٢٥	٨	١٠	-٢	٤
التاسع	الندوة	٤٧	٦٥	٩	٥	+٤	١٦
العاشر	المحاضرة	٣٩	٩٧	١٠	١	+٩	٨١

يلاحظ من الجدولين رقمي ٨ و٩ أن أساليب: المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، جاءت في مقدمة القائمة من حيث الأهمية. ومن حيث الممارسة الفعلية فقد جاء أسلوب المحاضرة الأول في الترتيب، تلاه كل من أسلوب المشاغل التدريبية، واستخدام المجموعات. ومن اللافت للنظر أن أسلوب المحاضرة الذي احتل مقدمة الأساليب ممارسة احتل المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية عند مشرفي الدراسات الاجتماعية. ويوضح جدول رقم ٩ ملخصًا للنتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني.

٢ ـ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) بين العلامات

جدول رقم ٩ . الأساليب التدريبية مرتبة وفقًا لأهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية وممارستهم الفعلية لها.

الأساليب كما وردت	الأساليب مرتبة من وجهة نظر المشرفين عامة		الأساليب مرتبة من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية		الأساليب مرتبة من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية	
في الاستبانة	الأهمية	الممارسة الفعلية	الأهمية	الممارسة الفعلية	الأهمية	الممارسة الفعلية
المحاضرة	المشاغل التدريبية	المشاغل التدريبية	دروس تطبيقية من قبل المشرف	المشاغل التدريبية	المشاغل التدريبية	المحاضرة
الندوة	دروس تطبيقية من قبل المشرف	استخدام المجموعات	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	استخدام المجموعات	دروس تطبيقية من قبل المشرف	المشاغل التدريبية
دروس تطبيقية من قبل المشرف	استخدام المجموعات	دروس تطبيقية من قبل المشرف	المشاغل التدريبية	دروس تطبيقية من قبل المشرف	استخدام المجموعات	استخدام المجموعات
تبادل الزيارات	تبادل الزيارات	تبادل الزيارات	تبادل الزيارات	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	تبادل الزيارات	دروس تطبيقية من قبل المشرف
المشاغل التدريبية	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	الندوة	تمثيل الأدوار	تبادل الزيارات	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	الندوة
التدريب غير المباشر	تمثيل الأدوار	المحاضرة	استخدام المجموعات	التعليم المصغر	تمثيل الأدوار	تبادل الزيارات
تمثيل الأدوار	الندوة	دروس تطبيقية من خلال الفيديو	الندوة	المحاضرة	التدريب غير المباشر	دروس تطبيقية من خلال الفيديو
التعليم المصغر	التعليم المصغر	تمثيل الأدوار	التعليم المصغر	تمثيل الأدوار	التعليم المصغر	التدريب غير المباشر
دروس تطبيقية من خلال الفيديو	التدريب غير المباشر	التدريب غير المباشر	المحاضرة	الندوة	الندوة	تمثيل الأدوار
استخدام المجموعات	المحاضرة	التعليم المصغر	التدريب غير المباشر	التدريب غير المباشر	المحاضرة	التعليم المصغر

التي تمثل أهمية الأساليب التدريبية والعلامات التي تمثل الممارسات الفعلية لهذه الأساليب (انظر الجداول أرقام ٦، ٧، ٨)، حيث إن معامل ارتباط الرتب (سبيرمان [١٧، ص٤٥٦]:

$$\text{ر} = ١ - \frac{\text{٦ف٢}}{\text{ن (ن} - ١)}$$

حيث:

ف: الفرق بين رتبتين متناظرتين

ن: عدد أزواج الرتب المتناظرة

وعليه فإن:

$$\text{ر} = ٢ - \frac{٦ \times ٣٤}{٩٩ \times ١٠}$$

$$= ١ - \frac{٢٠٤}{٩٩٠}$$

$$= ٠,٧٩٤$$

ولمعرفة ما إذا كانت هذه القيمة الفعلية لمعامل الارتباط (٠,٧٩٤) ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، فقد تمت مقارنتها مع القيمة الحرجة لـ:

ر (٨، ٠,٠٥) = ٠,٥٧٦

حيث إن ٨ تمثل درجة الحرية التي تم استخراجها من عدد أزواج الرتب المتناظرة مطروحًا منها ٢.

وبما أن ٠,٧٩٤ > ٠,٥٧٦، فإن درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية من حيث الأهمية وترتيبها حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر المشرفين عامة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

وبالطريقة نفسها تم إيجاد درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها من وجهة نظر كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، وترتيبها من حيث ممارساتهم الفعلية لها، وقد بينت النتائج ما يلي:

١ ـ يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها، وترتيبها وفقًا للممارسة الفعلية لها من قبل مشرفي اللغة الإنجليزية وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨٤).

٢ ـ يوجد ارتباط إيجابي متدني القيمة بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها، وترتيبها وفقًا للممارسة الفعلية لها، من قبل مشرفي الدراسات الاجتماعية، إلا أنه ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

مناقشة النتائج

١ ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة

يتبين من جدول رقم ٩ أن النظرة لأكثر الأساليب أهمية من وجهة نظر المشرفين عامة، وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية ومشرفي الدراسات الاجتماعية، تتشابه فيما بينها إلى حد كبير، حيث كانت أساليب: المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات أكثرها أهمية من وجهة نظر المشرفين عامة ومشرفي الدراسات الاجتماعية خاصة، بينما كانت أساليب الدروس التطبيقية من قبل المشرف، والدروس التطبيقية من خلال الفيديو والمشاغل التدريبية في مقدمة الترتيب من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية. وقد يعود ذلك لوجود قناعات لدى المشرفين بأهمية الجانب العملي للتدريب وبفاعلية هذه الأساليب في إكساب المتدربين مهارات عملية يحتاجونها في عملهم الصفي. ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما أضفاه مؤتمر التطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧م من معرفة بهذه الأساليب عند المشرفين التربويين عن طريق أوراق العمل والوثائق والبحوث والدراسات ذات العلاقة، وقد يكون للجامعات دور في ذلك، حيث إن المشرفين التربويين درسوا مساقات في أساليب التدريب والتدريس والإشراف، وهذه المساقات زودتهم بإطار نظري وفكري أصبح جزءًا من إطارهم المرجعي، مما مكنهم من إدراك ميزات هذه الأساليب التدريبية من حيث مقدرتها العالية في تنمية التفكير وتشجيع العمل بروح الفريق وإثارة الدافعية عند المتدربين.

وتطابقت إلى حد ما النظرة لأقل الأساليب أهمية حيث احتلت أساليب: التعليم المصغر والتدريب غير المباشر، والمحاضرة ذيل القائمة من وجهة نظر المشرفين عامة.

واحتلت أساليب الندوة، والمحاضرة، والتدريب غير المباشر ذيل القائمة من حيث الأهمية من وجهة نظر مشرفي اللغة الإنجليزية، بينما اعتبر مشرفو الدراسات الاجتماعية أساليب: التعليم المصغر والندوة والمحاضرة أقلها أهمية. وقد يعود السبب في ذلك إلى شعورهم بمحدودية فائدة هذه الأساليب في أداء المعلم. تكون لديهم هذا الشعور نتيجة خبراتهم ودراستهم الجامعية وحضورهم للندوات، لذا تراهم يعتبرون أسلوب المحاضرة أقل أساليب التدريب أهمية، لأنه أسلوب يركز على المادة التعليمية دون التفكير، كما ينظرون إلى التعليم المصغر على أنه يولّد إحراجًا لبعض المتدربين، حيث إن فلسفة هذا الأسلوب تقوم على تكليف أحد المتدربين بتوضيح أفكار أمام الزملاء، وربما يرجع احتلال أسلوب الندوة ذيل القائمة في الأساليب التدريبية من حيث الأهمية إلى قناعة المشرفين بأن هذا الأسلوب يؤخر تنفيذ المنهاج أو المقرر الدراسي.

وقد تطابقت كذلك وجهة نظر المشرفين عامة لأكثر الأساليب استخدامًا وأكثرها أهمية، حيث جاءت أساليب: المشاغل التدريبية واستخدام المجموعات والدروس التطبيقية من قبل المشرف في مقدمة القائمة من حيث الممارسة، وهذا يعزز نظرتهم إلى فاعليتها، أي أنهم يفضلون استخدام الأساليب التي يعتبرونها أكثر أهمية. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى مرتكزات التطوير التربوي التي تهتم بالمنحى العملي، وإلى برامج التدريب التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في الأردن والتي من خلالها يتدرب المشرفون على المشاغل التعليمية وعلى أسلوب المجموعات ليكتسبوا كفاءات وليقوموا بدور تدريبي للمعلمين، هذا الأمر الذي أدى إلى انتقال أثر التدريب من المشرف إلى المعلم.

وتبين من جدول رقم ٩ كذلك أن مشرفي اللغة الإنجليزية يفضلون استخدام الأساليب ذات الطابع العملي. وقد اتفقت نظرتهم لها من حيث الأهمية، مع نظرتهم لها من حيث الممارسة الفعلية. ومن الملاحظ هنا أن أسلوب المجموعات كان ترتيبه السادس من حيث الأهمية، لكنه جاء في المركز الثاني من حيث الممارسة. وقد يُعزى ذلك إلى ترجيح المدربين لإيجابيات أسلوب المجموعات على سلبياته، وإلى ما قدّمه المتدربون من تغذية راجعة حول تفضيلهم لهذه الأساليب وفاعليتها وعلاقتها المباشرة بالمواقف الصفية.

وإلى حد ما فقد اتفقت وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية لأكثر الأساليب ممارسة مع نظرتهم لها من حيث الأهمية، حيث احتلت أساليب: المشاغل التدريبية،

والدروس التطبيقية من قبل المشرف، واستخدام المجموعات، مقدمة الترتيب من حيث الأهمية، في حين كانت أساليب: المحاضرة، والمشاغل التدريبية، واستخدام المجموعات أكثرها استخدامًا. وقد يُعزى اتساع الفجوة بين نظرة مشرفي الدراسات الاجتماعية لأسلوب المحاضرة من حيث الأهمية ونظرتهم لها من حيث الممارسة، إلى تأثرهم بالأسلوب القديم في تعليم هذا المبحث الذي يتمثل في سرد الأحداث وتلقينها. لأنهم تعلموا بالأسلوب نفسه، والتخلي عن ذلك يحتاج إلى تدريب طويل ومستمر وجهد كبير، وقد يكون سبب ذلك أيضًا أن مناهج الدراسات الاجتماعية وكتبها مصممة بطريقة تشجع أسلوب المحاضرة، مما جعل المشرفين يستخدمون هذا الأسلوب التدريبي بصورة كبيرة.

وقد تطابقت إلى حد كبير نظرة المشرفين عامة وكل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية بالنسبة لأقل الأساليب استخدامًا، حيث احتلت أساليب: تمثيل الأدوار، والتدريب غير المباشر، والتعليم المصغر، ذيل القائمة، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وعي المشرفين لتطبيق تلك الأساليب وإلى صعوبة وإجراءات تنفيذها بفاعلية نظرًا لقلة الإمكانات.

٢ ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة

يظهر من النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أن درجة الارتباط بين ترتيب الأساليب التدريبية من حيث أهميتها من وجهة نظر المشرفين عامة، ومشرفي اللغة الإنجليزية، وترتيبها حسب ممارستهم الفعلية لها كانت ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٧٩٤ و٠,٧٨٤ على التوالي، ولكنه في واقع الأمر ليس ارتباطًا تامًا، إذ يفضل أن تكون العلاقة بين النظرة لأهمية الأساليب والنظرة إلى استخدامها قوية جدًّا. فمن الطبيعي أن تنعكس نظرة المشرف لفاعلية الأسلوب على استخدامه له، ومن غير الطبيعي أن يكون الأمر غير ذلك. ومن النتائج أيضًا وجود ارتباط إيجابي بين ترتيب الأساليب وفقًا لأهميتها من وجهة نظر مشرفي الدراسات الاجتماعية وترتيبها من حيث ممارستهم الفعلية لها، ولكنه ليس ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، إذ بلغ معامل الارتباط ٠,٢٥ . ويستنتج من ذلك أنه، بالرغم من الأهمية التي يوليها مشرفو الدراسات الاجتماعية لبعض الأساليب التدريبية، إلا أنها لا تلقى النظرة نفسها في الممارسة الفعلية.

التوصيات

١ - بما أن الدراسة كشفت عن أساليب تدريبية فاعلة وأخرى غير فاعلة، فإن الباحث يوصي بضرورة التركيز على استخدام الأساليب التدريبية ذات الطابع العملي التي كشفت الدراسة فاعليتها، كأساليب المشاغل التدريبية والدروس التطبيقية واستخدام المجموعات، والتقليل من استخدام الأساليب ذات الطابع النظري التي كشفت الدراسة عن عدم فاعليتها كأساليب المحاضرة، والندوة، والتدريب غير المباشر.

٢ - بما أن الدراسة أوضحت أن أكثر الأساليب أهمية هي : المشاغل التدريبية، والدروس التطبيقية، واستخدام المجموعات وهي الأكثر استخدامًا عند المشرفين، فإن الباحث يوصي بضرورة توفير التسهيلات والإمكانات المادية كافة وتوفير الوقت لضمان استخدام هذه الأساليب بفاعلية وبطريقة ناجحة.

٣ - بما أن نتائج الدراسة أشارت إلى أن أسلوب المحاضرة أقل الأساليب التدريبية أهمية عند مشرفي الدراسات الاجتماعية لكنه أكثرها ممارسة، فيوصي الباحث بتحسين طريقة المحاضرة وتجويدها.

٤ - بما أن الدراسة أوضحت أن أسلوب تمثيل الأدوار وأسلوب التعليم المصغر أقل الأساليب ممارسة عند المشرفين عامة، وعند كل من مشرفي اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، فإن الباحث يوصي بعقد دورات مكثفة لتكسب المشرفين الكفاءات اللازمة لاستخدام هذه الأساليب وممارستها بفاعلية أكبر عند الضرورة.

٥ - بما أن الدراسة أجريت على عينة من مشرفي التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن، فإن الباحث يوصي بإجراء دراسة في محافظات أخرى في الأردن تتضمن عينة أكبر.

الملحق

الزملاء المشرفون التربويون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة الارتباط بين أهمية الأساليب التدريبية وممارستها الفعلية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال في الأردن.

تتضمن الاستبانة المرفقة قائمة بهذه الأساليب، يرجى ترتيبها في العمود (ا) حسب درجة الأهمية (الفاعلية) بكتابة العدد/الرتبة ١ أمام الأسلوب الأكثر أهمية، والعدد/الرتبة ٢ أمام الأسلوب الذي يليه في الأهمية وهكذا. . . .

أما في العمود ب، فيرجى ترتيبها حسب الممارسة الفعلية لها، وذلك بكتابة العدد/الرتبة ١ مقابل الأسلوب الأكثر ممارسة من قبلكم، والعدد/الرتبة ٢ مقابل الأسلوب الذي يليه في الممارسة وهكذا.

شاكرًا لكم تعاونكم . .

معلومات عامة

المديرية ....

المؤهل العلمي ....

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ....

عدد سنوات الخبرة: ....

الاستبانة

الرقم	الأسلوب التدريبي	العمود ا الترتيب حسب الأهمية	العمود ب الترتيب حسب الممارسة
١	المحاضرة		
٢	النـدوة		
٣	الدروس التطبيقية من قبل المشرف		
٤	تبادل الزيارات		
٥	المشاغل التدريبية		

تابع الاستبانة .

الرقم	الأسلوب التدريبي	العمود ا الترتيب حسب الأهمية	العمود ب الترتيب حسب الممارسة
٦	التدريب غير المباشر		
٧	تمثيل الأدوار		
٨	التعليم المصغر		
٩	الدروس التطبيقية من خلال الفيديو		
١٠	استخدام المجموعات		

المراجــع

[١] درة، عبدالباري . «الأساليب التدريبية : تصنيفها، ونموذج مقارن لها والعوامل التي تحكم اختيارها . » *مجلة رسالة المعلم الأردنية*، م٩، ع ع ١ ـ ٢ (١٩٩١م)، ص ص ١٣ ـ ٢٠ .

[٢] درويش، عبدالكريم . «التدريب من منظور علمي عملي . » *المجلة العربية للتدريب*، م١ ، ع٢ (١٩٨٨م)، ص ص ١١ ـ ٢٧ .

[٣] وزارة التربية والتعليم الأردنية . «إنجازات الوزارة في مجال التدريب والتأهيل والإشراف من خطة التطوير التربوي ؛ وتطلعات الوزارة . » ورقة عمل قدمت من مركز التدريب التربوي في ندوة التطوير التربوي من ٩ ـ ١٠/٤/١٩٩٤م .

[٤] سعادة، يوسف جعفر . *الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية* . القاهرة : مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٥م .

[٥] Carver, D., and David M.J. Wallence. "Some Applications of Micro-teaching to TESL." *English Language Teaching Journal*, 29. No. 2 (1975), 184-90.

[٦] آلن، دوايت؛ وكيفن ريان . *التعليم المصغر*. ترجمة صادق عودة ومحمد الخوالدة . عمان : مكتبة الشباب ومطبعتها، ١٩٧٥م .

[٧] Lawrence, Gordon. *Patterns of In-service Education: University of Florida*. Gainesville. Fl: Univ. of Florida, 1974.

[٨] عبدالرحمن، عماد عبدالله جريس. «تقويم البرامج أثناء الخدمة لكتب سلسلة بترا من وجهة نظر المعلمين.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٠م.

[٩] بخيت، عماد عبدالله جريس. «أثر التدريب بالتعليم المصغر في تنمية مهارتي التقديم والتهيئة الحافزة والتساؤل لدى معلمي الرياضيات.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٢م.

[١٠] Northfield, Jeff. "Interpreting Some Different Approaches to Teacher Education." Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA, April 1993, 15-18.

[١١] Renwich, Margery. *Innovation in Teacher Education*. New Zealand Council for Education Research Distribution Services, 1993.

[١٢] Ellsworth, Nancy J. "Trainees Perceptions of Types of Instructional Practices Modeled in an Urban Teacher Education Program." *Teacher Education and Special Education*, 16, No. 1 (1993), 34-41.

[١٣] Barton, James, and Angelo Collins. "Portfolios in Teacher Education." *Journal of Teacher Education*, 44, No. 3 (1993), 200-10.

[١٤] الشثتاوي، مصطفى. «تقويم برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة في جمهورية مصر العربية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٧٦م.

[١٥] Vojiek, Roseanne O'Brien. "Interpreting Staff Development and Organization Development." *Dissertation Abstracts International*, 54, No.8 (1994), 28.

[١٦] وزارة التربية والتعليم، الأردن. *دليل المشرف التربوي*، ط١. عمّان، شركة دار الشعب، ١٩٨٣م.

[١٧] Minium, E. *Statistical Reasoning in Psychology and Education*. New York: Wiley, 1978, 456-57.

The Correlation between the Importance of Training Techniques and Their Actual Implementation as Viewed by Educational Supervisors in the North Directorates of Education in Jordan

Ibrahim Al-Qaoud* and Bashir Al-Homsi**

**Assistant Professor, Curriculum and Instruction Dept., Faculty of Education, Yarmook University,m Irbid, Jordan*
*and **Head of Supervisors' Dept., Jerash Directorate of Education, Jerash, Jordan*

Abstract. The study purports to provide answers to the following questions:

1. What is the order of importance and implementation of training techniques as viewed by educational supervisors in general, and by the supervisors of English and social studies in particular?

2. What is the correlation between the importance of the training techniques as viewed by the supervisors in general and by the supervisors of English and social studies in particular and their actual implementation of them?

The sample consisted of 94 Jordanian supervisors. The instrument included ten randomly ordered training techniques. The findings were:

1. The "workshop" was the most important technique for all supervisors and for the social studies supervisors.

2. The supervisor and video demonstrations were most important and workshops were most implemented by the English language supervisors.

3. There existed a positive correlation between importance ordering and implementation ordering for all supervisors and for the English language supervisors.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٤٩ ـ ٤٨٨ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم

فهد إبراهيم الحبيب

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحرص المملكة العربية السعودية على تحقيق الاكتفاء الذاتي من المعلمين المؤهلين علميًا وتربويًا ومهنيًا بمراحل التعليم كافة، والعمل على تزويد غير المؤهلين بالخبرات والمهارات العلمية والتربوية والمهنية التي تمكنهم من تأدية رسالتهم كمعلمين ومربين. وتبذل المملكة جهودًا واضحة في تطوير إعداد المعلمين كمًا وكيفًا لتحقيق مستويات تواكب الاتجاهات الحديثة في مجال تربية المعلمين وتدريبهم.

يوضح هذا البحث أحد هذه الجهود من خلال التأكيد على دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم. وقد أكد البحث على هذا الدور من خلال الأدبيات والدراسات والبحوث المختلفة والمصادر الرسمية من لوائح ونظم صادرة من قبل الأجهزة المسؤولة عن نظام التعليم.

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على عيِّنة من مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، البالغ عددهم ١١٢ شخصًا من مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة، وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة، توصل البحث إلى النتائج التالية:

يقوم مدير المدرسة بدور رئيس وأساسي في نمو المعلم المهني وذلك من خلال المجالات التالية:

- المنهج الدراسي وطرق التدريس
- العلاقات الإنسانية
- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها
- واجبات المدير ذاتيًا تجاه المعلم مهنيًا
- الأهداف التربوية

وبتفسير النتائج ومناقشتها تبيَّن أن هناك اتفاقًا بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لأهمية هذه المجالات في سعيهم نحو نمو المعلم المهني. وكشفت النتائج كذلك أن كل مجال من هذه المجالات احتل أهمية من قبل أفراد الدراسة بغض النظر عن الترتيب، مما يؤكد على اهتمام مديري المدارس بنمو المعلم مهنيًا.

هذا وقد وضع الباحث عددًا من التوصيات والمقترحات التي من شأنها تطوير العملية التعليمية بصفة عامة، وتطوير المعلم والعلاقة بينه وبين مدير المدرسة بصفة خاصة.

المقدمة

تتوقف حيوية المجتمع ونشاطه في عصر التقدم العلمي والتقني إلى حدٍّ كبير على مدى فاعلية النظام التعليمي. فالتربية سمة العصر، وبدون التربية ما كانت الإنجازات الهائلة والتغيّرات السريعة في مجالات العلم والتقنية، وذلك يتطلب ضرورة تكيف النظام التعليمي مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي تلقي بها رياح العصر.

ومع ذلك، لم يعد تعديل بنية النظام التعليمي أو تشريعاته أو مناهجه وخططه كافيًا لتحقيق أهدافه، بل أصبح من الضروري قبل ذلك الاهتمام بإعداد المعلم اهتمامًا يتناسب مع دوره في العملية التربوية، فالمعلم هو صاحب الدور الأساسي في العمل المدرسي لأنه أكثر أعضاء المدرسة احتكاكًا بالتلميذ وأكثرهم تفاعلاً معه. ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل، يتم التأثير في النشء سلبًا أو إيجابًا، ومن ثم كان المعلم هو جوهر العملية التربوية التعليمية والمسؤول عن أغلى مصدر يملكه المجتمع، ألا وهو القوى البشرية.

فالمعلم الكفءُ يَهدي الأجيال الحالية والمقبلة إلى طريق الخير والصلاح بعد الله سبحانه وتعالى، ويبثّ فيها المبادىء الدينية والخلقية والاجتماعية وينشر بينها العلم والمعرفة، ويسهم بنصيب وافر في نجاح الخطط الإنمائية في مجتمعه، ويدفع بأمته للنهوض إلى أسمى درجات الحضارة والتقدم.

ويُعدّ المعلم وما يتعلق بنموه مهنيًا واحدًا من أهم مسؤوليات مدير المدرسة، وهذا ما أكّدت عليه البحوث والدراسات المختلفة، قديمة كانت أو حديثة [١ ـ ٨].

ويمكن الحكم على فاعلية أداء مدير المدرسة في هذا الجانب من خلال المعايير التالية:

١ ـ الأداء الوظيفي للمعلمين.

٢ ـ الجانب الأخلاقي للمعلمين.

٣ ـ مستوى تعلم التلاميذ [٩، ص١٢٣].

وتشكل الكفاءات التالية جزءًا من الكفاءات المطلوبة لنجاح المعلم في عمله وهي:

- الكفاءة العلمية في المادة التي يدرّسها المعلم.
- الكفاءة في استخدام الأسئلة المتنوّعة التي تتطلّب أنواعًا مختلفة من الإجابة.

- الكفاءة في تنويع الموقف التعلمي بطريقة تضمن مشاركة التلاميذ في الدرس .
- الكفاءة في استخدام الوسائل المعنية بطريقة فعالة .
- الكفاءة في إصدار الحكم على المواد التعليمية على اختلاف أنواعها .
- الكفاءة في تحديد الأهداف سلوكيًا .
- الكفاءة في ربط عملية التعليم بخبرات التلاميذ .
- الكفاءة في تعزيز أنواع معينة من سلوك التلاميذ [١٠، ص١٢٧] .

ويلعب مدير المدرسة دورًا أساسيًا ورئيسًا في مساعدة المعلم على الإلمام بهذه الكفاءات وإتقانها من خلال القيام بمسؤولياته وواجباته تجاهه، والتي يمكن رؤيتها فيما يلي :

١ - توضيح أهمية مهنة التعليم وعظم مسؤوليتها وثقل أمانتها بأسلوب مقنع، هدفه الفائدة وتقوية روح العمل في المعلم .

٢ - تحديد العمل المطلوب من المعلم في ضوء تصورات إدارة المدرسة نحو تحقيق الأهداف التربوية بما يتلاءم مع التعليمات والسياسة العامة للتعليم .

٣ - توفير كل الإمكانات والوسائل الممكنة للمعلم، سواء بوقوف الإدارة بجانب المعلم في تحقيق رسالته أو تهيئة الجو المناسب لأداء مهمته أو توفير الوسائل التعليمية التي تعينه على أداء عمله [١١، ص١٨] .

وقد حددت اللوائح التنظيمية لمدارس التعليم العام في وزارة المعارف مهام وواجبات مدير المدرسة متضمنة مسؤولياته تجاه المعلم ونموه مهنيًا وهي : تبادل الرأي مع المعلم حول الموادّ التي يقوم بتدريسها، وطرق التحضير والتدريس الفعالة، والاهتمام بالمعلم الجديد، والاهتمام بتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول الدراسية، وعقد الاجتماعات الدورية لمناقشة سير المعلم في المدرسة وأهم المشكلات التي تواجههم مع العمل بصورة مستمرة على علاجها، والاهتمام بتقويم المعلم على أن يكون التقويم موضوعيًا، وإطلاع المعلم على كل ما يتعلق به من نشرات وتوجيهات مع متابعة مدير المدرسة تنفيذ المعلم لذلك، وتشجيع المعلم على القراءة والرجوع إلى ما يتعلق بمادته التي يدرسها من بحوث ودراسات وكتب علمية كي تزوّده بكل جديد ومفيد لتطوير العملية التعليمية بشكل عام ومادته بشكل خاص، وزيارة المعلمين أثناء الحصص والاطلاع على دفاتر التحضير يوميًا وعلى دفاتر المكتب أسبوعيًا، على أن تكون زيارة اطلاع وإرشاد، وأن يكون المدير نفسه قارئًا ومطلعًا على أحداث المستجدات على الساحة التربوية .

مشكلة البحث

خطت المملكة العربية السعودية في تطوير نظامها التعليمي بخطًى علمية مدروسة تسعى من ورائها إلى مواكبة التطورات المتلاحقة ملبّية بذلك التقدم المنشود وحاجات المجتمع. وقد سعت المملكة في تطويرها المستمر لنظامها التعليمي إلى أن يشمل جميع مدخلاته وعملياته وأنشطته، وكان للإدارة المدرسية من جانب والمعلم من جانب آخر نصيب كبير من هذا التطوير. فقد حددت اللوائح التنظيمية مهامّ ومسؤوليات مدير المدرسة والمعلم، والعلاقة بينهما في إطار العملية التربوية والتعليمية بما يحقق أهدافها المرسومة. وكان من أهم هذه المسؤوليات والمهامّ التأكيد على دور مدير المدرسة في نمو المعلم تمشيًّا مع تطوير مهامّ الإدارة المدرسية ومسؤولياتها، من التركيز على الجانب الإداري البحت إلى التركيز في المقام الأول على الجانب الفنيّ، باعتباره أساس نجاح المدرسة في تحقيق أهداف التربية والتعليم. ونظرًا للموقع الرئيس الذي يحتله نمو المعلم المهني في الجانب الفنيّ من عمل مدير المدرسة، وباعتبار أن دور مدير المدرسة في نمو المعلم مهنيًّا يُعدُّ إحدى استراتيجيات إعداد المعلم أثناء الخدمة، وهذا ما يتحمَّل عِبْأَهُ مدير المدرسة في المقام الأول حيث أشارت إلى ذلك اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية بالمادة الثالثة والثلاثون بقولها: «والمدير مسؤول عن توجيه المدرسة إداريًّا وفنيًّا... كما هو مسؤول عن المدرسين وأعمالهم» [١٢، ص١٤].

وجاء في النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية أن من واجبات مدير المدرسة «إرشاد المدرسين إلى الطرق التربوية الصحيحة، عقد اجتماعات معهم للعمل على كل ما من شأنه رفع المستوى التعليمي للمدرسة» [١٣، ص٥]. وعلى ضوء ذلك فإن هذا البحث يسعى من خلال الدراسة الميدانية على مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية إلى استقصاء دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني في المجالات والجوانب التربوية والتعليمية المختلفة التي يحتاجها المعلم.

أهداف البحث

يُعدُّ الهدف الرئيس لهذا البحث الوقوف على دور مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية في نمو المعلم المهني.

ويسعى البحث لتحقيق هذا الهدف من خلال تحقيق الأهداف التالية :

١ ـ التعرف على المجالات والجوانب التي على ضوئها يسعى مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيًا .

٢ ـ التعرف على أعلى هذه المجالات والجوانب وأدناها مرتبة من حيث اهتمام مدير المدرسة بها في سعيه لنمو المعلم مهنيًا .

٣ ـ التعرف على مدى اتفاق واختلاف مديري مدارس المراحل الثلاث حول أهمية المجالات والجوانب في سعيهم لنمو المعلم مهنيًا .

٤ ـ التعرف على الفروق بين إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث وفقًا لمتغيرات البحث (المؤهل العلمي ، الخبرة والدورات التدريبية) فيما يتعلق بدورهم تجاه نمو المعلمين المهني .

٥ ـ تقديم التوصيات والاقتراحات المناسبة لتعزيز دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني .

أسئلة البحث

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما دور مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية تجاه نمو المعلم مهنيًا؟

ويجيب البحث عن هذا السؤال في ضوء إجابته عن الأسئلة التالية :

١ ـ ما المجالات التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى نمو المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

٢ ـ ما الجوانب التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى نمو المعلم مهنيًا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

٣ ـ ما مدى الاتفاق بين مديري المدارس حول تحديدهم لأولويات مجالات النمو المهني للمعلم؟

٤ ـ هل هناك فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية .

أهمية البحث

من المعروف أن العملية التعليمية في المدرسة تتكون من ثلاثة محاور هي المعلم، والمنهج والتلميذ، وهناك بناء تنظيمي وإداري يعملون من خلاله. ونظرًا للدور الرئيس الذي يلعبه المعلم في أي عملية تعليمية، لذا وجب الاهتمام به. وهذا الاهتمام لا يجب أن يقتصر على إعداد المعلم المهني ثم توظيفه فحسب، بل لا بد أن يكون هناك اهتمام بالمعلم بعد توليه الوظيفة أيضًا [١٤، ص٢٢٣]. وتتركز أهمية البحث في التأكيد على دور مدير المدرسة في الاهتمام بالمعلم بعد توليه الوظيفة من حيث تنميته مهنيًا. وتتمثل أهمية البحث كذلك في الوقوف على المجالات والجوانب التي يعطيها مديرو المدارس الأولوية في نمو المعلم المهني، وذلك للعمل على تعزيز المناسب منها والاقتراح بتغيير غير المناسب وتحسينه حتى يكون سعي مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيًا في الاتجاه الصحيح بما يخدم العملية التربوية والتعليمية في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث

١ - سيتناول هذا البحث دور مدير المدرسة في نمو المعلم المهني من خلال المجالات والجوانب المتعلقة بعمل المعلم واحتياجاته.

٢ - سوف تقتصر الدراسة على مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية (بنين) بالمملكة العربية السعودية المشتركين في الدورة التدريبية التي تنظمها كلية التربية - جامعة الملك سعود بالرياض لعامي ١٤١٣/١٤١٤هـ و١٤١٤/١٤١٥هـ. هذا وسوف يتم وصف العيِّنة في الجزء الخاص بها.

مصطلحات البحث

الإدارة المدرسية: «مجموع الجهود المنظمة التي يقوم بها أفراد داخل إطار واحد وهو المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة والتي تنعكس آثارها على المجتمع» [١٥، ص٢١].

مدير المدرسة: هو الشخص المسؤول الأول عن تنفيذ متطلبات العمل بما يتوافر لديه من الظروف المناسبة والإمكانات البشرية والمادية اللازمة لنجاح العمل.

ومدير المدرسة هو المسؤول المدرسي، وعليه أن يخطط — مع زملائه المعلمين — لرسم السياسة التعليمية التي تنتهجها مدرسته بحيث تتوافق مع الفلسفة التربوية للمجتمع مع توزيعه للمسؤوليات والاختصاصات، ومحاولة التغلب بذكاء وموضوعية على ما يقابله من مشكلات في العمل، إلى جانب قيادته الرشيدة وجهوده في غرس وتنمية الروح المعنوية العالية بين العاملين [١٦، ص١٢].

النمو المهني للمعلمين: هو «تطوير كافايتهم التعليمية من خلال جانبين هما الجانب المعرفي والجانب السلوكي» [١٧، ص١٦٧].

الإطار النظري

تمهيد

تعتبر المدرسة قاعدة الهرم العريضة لأي نظام تعليمي، وتمثل الإدارة المدرسية في هذا النظام الإدارة الإجرائية لأهداف التعليم واستراتيجياته وخططه. ويُعدُّ مدير المدرسة الشخص المسؤول في المقام الأول عن نجاح تحقيق أهداف التعليم من خلال حسن تنفيذه للاستراتيجيات والخطط على المستوى العام وعلى مستوى مدرسته. وقد كان لتغيّر اتجاه الإدارة المدرسية في عملها من التركيز على الجوانب الإدارية البحتة إلى الاهتمام بجميع جوانب العملية التعليمية والتربوية، فنية وإدارية واجتماعية أثر واضح على مسؤوليات مديري المدارس.

هذا وتضع جميع نظريات الإدارة التربوية تقريبًا مدير المدرسة في موقع متميز واستراتيجي بالنسبة لكل ما يدور في مدرسته، فهو الرئيس المباشر للمعلمين في المدرسة، وهو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها المنشودة خاصة تربية التلاميذ وتعليمهم، وهو حلقة الاتصال الثابتة بين المعلمين ببعضهم البعض، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين المعلمين وأولياء الأمور وبين الموجهين والمعلمين. وهو بشكل دائم في الموقع الرئيس للعملية التعليمية فعليه يقع عبء تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها للحصول على درجة عالية من الأداء في تحقيق الأهداف المنشودة على المستوى العام لنظام التعليم والمستوى الخاص للمدرسة.

ينقسم عمل المعلمين ونشاطهم خلال حياتهم الوظيفية في المدرسة إلى نوعين من الجهود هما المشاركة participation واستثمار الأداء performance investment:

أولاً : المشاركة participation : يؤكِّد هذا النوع على الجهود التي تبذل من قبل المعلم خلال عمله بالمدرسة مثل التحضير الجيِّد لدروسه، وحسن الاستفادة والتنفيذ لمناهج وطرق التدريس المختلفة، والتعاون مع الموجه ومدير المدرسة؛ هذا بجانب حضور الاجتماعات واللقاءات التربوية المختلفة مما يعني ظهوره بمظهر يشرف المدرسة. وهذا الاهتمام من قبل المعلم يعود عليه بضمان عضويته في المؤسسة التربوية مع إيجاد علاقات حسنة مع جميع المسؤولين من خلال رضاهم عما يقوم به من جهود.

ثانيًا : استثمار الأداء performance investment : ويشير هذا النوع من جهود المعلم المبذولة إلى تلك الجهود التي تتعدى المسؤوليات الروتينية المحدودة حيث لا تقتصر أعمال المعلم وأنشطته داخل الحجرة الدراسية فقط، وقد لا يكون داخل المدرسة، فقط بل إنه يتخطى ذلك الدور المرسوم له مسبقًا إلى دور أكبر نحو التلاميذ والعملية التعليمية والتربوية ككل، مما يعني أنه يستثمر أداءه وبأفضل استثمار ممكن [١٨].

وعلى المدير الاهتمام بالتفاعلات والعلاقات قدر اهتمامه بالمهارات والكفاءات، وتمثل ثقته بالعاملين وإيمانه بقابلية كل منهم للنمو والتحسين عنصرًا رئيسًا في المناخ الضروري لإحداث النمو وإلا فقدوا حماسهم ورغبتهم في تحسين أدائهم، ويتطلّب النمو المستمر للمعلمين جهود المدير في جانبين:

الأول: رفع الروح المعنوية للمعلمين.

الثاني: تشجيع النمو المهني للمعلمين.

ولتحقيق هذا الجانب فإن المدير يستعين بعدة أساليب هي:

١ ـ الاهتمام بنموه الذاتي شخصيًا مهنيًا.

٢ ـ زيارات الفصول وحجرات الدراسة.

٣ ـ الاجتماعات الفردية والجماعية.

وتقتضي وظيفة التوجيه التربوي لمدير المدرسة أن يعمل بصفة مستمرة لتحسين مستوى المعلمين عن طريق توفير أنواع الخبرات، التي تساعدهم على النمو وإشراكهم في مواقف يستغلون فيها قدراتهم ويشعرون خلالها بالسعادة والرضا [١٩، ص ص ١٠٩ ـ ١١٤].

لا جدال في أن كفاءة الإشراف والإدارة المركزية واللامركزية والإجرائية على العمل التعليمي والتربوي، وقدرتها على الملاءمة بين تطلعاتها وإنجازاتها فيه، يكون ذلك كله رهنًا في المقام الأول بكفاءة المعلم وبكفاءته في الأداء. وقد قيل: «قبل أن تفتش عن أمة فتش عن معلميها وعن صانعي نشئها وشبابها.» وهذا حق لا جدال فيه.

فالمدرس هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، فهو يؤثِّر بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته في التلميذ، كما أنه الدعامة الأولى لقوة الوطن ومجده، وبقدر ما يبذل من جهد وإتقان في أداء رسالته بقدر ما ينهض الوطن، فالمدرس الصالح هو الذي يخرج المواطن الصالح. ولهذا فإن أضخم مسؤولية يلقيها الوطن على أبنائه إنما يلقيها على عاتق المدرسين [٢٠، ص١٢٧].

الدراسات السابقة

أجريت دراسة حول تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية وما أسفرت عنه من تشخيص لواقع الإدارة المدرسية في دول الخليج ومقترحات المسؤولين عن الإدارة المدرسية منها، ومن خلال النماذج الحديثة في الإدارة المدرسية واتجاهاتها المعاصرة، اقترحت الدراسة نموذجًا لتطوير عمل الإدارة المدرسية في تلك الدول. ويقوم هذا النموذج على افتراض أن هناك ثلاثة عناصر أساسية تسهم في أداء الإدارة المدرسية وهذه العناصر هي: مدير المدرسة، والتنظيم، والعاملون، وتتأثر هذه العناصر الثلاثة بمجموعة من العوامل البيئية: دينية وسياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها. وتتفاعل هذه العناصر مع بعضها بما يؤدِّي إلى تشكيل أداء مدير المدرسة.

وقد اعتبر هذا النموذج المعلم بمقتضى المفهوم الحديث للإدارة المدرسية، خبيرًا تربويًّا يتمتع بدرجة كبيرة من الابتكار والمبادأة، وهو بهذا المعنى لا يطلب منه أن يعرف المادة الدراسية فقط، وإنما أن يكون قادرًا على أن يفكر بنفسه في الأهداف التربوية، وفي دوره في تطوير البرنامج التعليمي لتحقيق تلك الأهداف وأن تكون لديه معلومات مهنية ومهارات وكفاءات مناسبة تمكنه من انتقاء مواد التعلم وتنظيمها في تحقيق الأغراض المنشودة ولأجل أن يعدّ المعلمون، لهذه الواجبات المتعددة، يجب أن يتسع تأهيلهم التربوي بدرجة أكبر مما هي عليه الآن، وأن يصبح نموّهم المهني في أثناء الخدمة من مسؤوليات الإدارة المدرسية [٢١].

يرى السعدي في دراسته أن المقصود بالنمو المهني للمعلمين هو تطوير كفاءاتهم التعليمية، ويشير إلى أن الكفاءات التعليمية تتضمن جانبين، هما الجانب المعرفي والجانب السلوكي، ومن أجل مواجهة حاجة المعلمين المتصلة بالجانب المعرفي من الكفاءات التعليمية يستخدم المدير وسائل إشرافية معينة، مثل الندوات التربوية، والاجتماعات الفردية والزمرية، والجمعية، والنشرات التربوية، وحث المعلمين على القراءات المهنية. ولزيادة فعالية هذه الوسائل لا بد أن يكون مدير المدرسة مطلعًا، قبل معلميه، على المستحدثات التربوية.

أما الجانب السلوكي من الكفاءات التعليمية، فيمكن لمدير المدرسة تناوله بأساليب إشرافية مختلفة مثل الزيارات الصفية، الورش التربوية والدروس التوضيحية.

وباعتبار أن مدير المدرسة مشرف تربوي مقيم، فيمكن القول إن النمو المهني للمعلم مسؤولية مدير المدرسة بالدرجة الأولى. لذا، فإن هذه المسؤولية تتطلب من المدير سلسلة من الإجراءات يجب عليه القيام بها للتأكد من أدائها على الوجه الصحيح وتتلخص فيما يلي:

١ - دراسة سجلات المعلم التراكمية.
٢ - دراسة التقارير الإشرافية السابقة بأنواعها.
٣ - زيارة المعلمين في الصفوف.
٤ - استخدام صحائف الملاحظة [٢٠].

وفي دراسة زينب الجبر التي هدفت إلى التعرف على دور ناظرة المدرسة الابتدائية في مساعدة المعلمة على النمو المهني توصلت إلى النتائج التالية:

١ - احتلت الأنشطة التالية المكانة الأولى بين الأنشطة التي تساعد فيها الناظراتُ المدرسات على النمو المهني:

ا - مناقشة الأهداف العامة للتربية.
ب - تدارس أساليب معالجة الطلبة الضعاف.
جـ - زيارة المدرسات في حجرات الدراسة.
د - تشجيع الاتصال المباشر بين الناظرة والمدرسات.

٢ - ناظرات المرحلة الابتدائية الحاصلات على دبلوم دار المعلمات (بعد الثانوية العامة)، يساعدن المدرسات في مناقشة الأهداف العامة، ويعقدن اجتماعات دورية لمناقشة الشؤون المدرسية، ويساعدن المدرسات على أن يعملن كفريق عمل أكثر من الناظرات

الحاصلات على شهادة معهد المعلمات (بعد المرحلة المتوسطة)، والحاصلات على مؤهل جامعي .

٣ ـ ناظـرات المرحلة الابتدائية الحاصلات على دبلوم معهد المعلمات (بعد المرحلة المتوسطة) أكثر مساعدة للمدرسات في حل مشكلاتهن من الناظرات الحاصلات على دبلوم دار المعلمات (بعد المرحلة الثانوية)، أو الحاصلات على المؤهل الجامعي [٢٢].

هدف الحبيب من خلال بحث واقع مشاركة المعلم في صنع القرارات المدرسية إلى تأكيد أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية ، وذلك من خلال تأكيد أهمية مشاركته في صناعة القرارات المدرسية كأحد الجوانب الضرورية لنمو وتطور المعلم المهني ، ونمو وتطور العملية التربوية والتعليمية على مستوى المدرسة التي يعمل بها وعلى مستوى نظام التعليم في المملكة العربية السعودية .

وبـاستخـدام المنهـج الـوصفي التحليلي لوصف وتحليل كتابات ودراسات الباحثين والمختصين وتفسير وتحليل نتائج البحث الميداني الذي تم إجراؤه على مراحل التعليم العام الثلاث — الابتدائية والمتوسطة والثانوية — بمنطقة أبها التعليمية ، تم التوصل إلى عدد من النتائج من أهمها :

١ ـ لم يكن هنـاك فروق ذات دلالـة إحصائية في واقع مشاركة المعلم بين المراحل الثلاث ، سواء على مستوى جوانب المشاركة الخمسة ، وهي على التوالي ، الخطة والأهداف ، والمنهج والأمور المتعلقة به ، والأمور المتعلقة بالمعلم نفسه ، والأمور المتعلقة بالتلميذ ، والأمور الإدارية والتنظيمية أو المجموع الكلي للأنشطة التابعة لكل جانب (فقرات الاستبانة الـ ٣٧).

٢ ـ حصـل الجـانب المتعلق بأمـور التلميذ على أكبر نسبة من المشاركة في المراحل الثلاث والجانب المتعلق بالأمور الإدارية والتنظيمية على الأقل مشاركة . أما جانب المنهج ، فقد كانت مشاركة المعلم فيه مرتفعة وتلي الجانب المتعلق بأمور التلميذ . وقد كانت النسب المئوية للجانبين المتعلقين بأمور المعلم والخطة والأهداف متقاربة في مشاركة المعلم .

٣ ـ كان واقع مشاركة المعلم متوسطًا في جميع جوانب العمل المدرسي ما عدا الجانب المتعلق بالأمور الإدارية والتنظيمية ، حيث كانت مشاركته فيه دون المتوسط .

هذا وقد أوصت الدراسة أن يعمل نظام التعليم من خلال أهدافه وإداراته على إتاحة الفرص والسبل المختلفة لكي يشارك المعلم في صنع القرارات المدرسية ، خاصة تلك التي تؤثر

فيه وفي عمله لمدى انعكاسها على تعامله مع مدخلات ومعطيات العملية التربوية والتعليمية وأن تكون مشاركته فعلية. هذا بالإضافة إلى عدد من التوصيات الأخرى [١٤].

وقد أجرى برادي Prady دراسة حول العلاقة بين المناخ المؤسسي وصناعة القرارات المتعلقة بالمنهج، ويتلخص الهدف الرئيس للدراسة في معرفة من يصنع قرارات المنهج؟ وكيف؟ وقد استخدم الباحث في دراسته استبانتين، أجاب عنهما عيِّنة من ٢٠ مدرسة ابتدائية في أستراليا، وكانت الاستبانة الأولى تتعلق بقياس مناخ المؤسسة، والاستبانة الثانية تتعلق بتحديد من يقوم بصناعة القرارات الخاصة بالمناخ. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين عامل مناخ المؤسسة للمدير المساند وصناعة القرارات التي تتم عن طريق المعلمين في المدرسة، مع وجود صناعة قرارات جماعية تحدث بصورة أكبر مع هذا النوع من المديرين المساندين [٢٣].

وفي الدراسة التي قام بها مرهي وآخرون Murrhy بهدف تحديد الجوانب الواجبة على مدير المدرسة أن يساعد المعلمين من خلالها، وقد جاءت كما يلي:

١ - الإشراف على المعلم وتقويم عمله.
٢ - تشجيع استراتيجيات التدريس الناجح.
٣ - التعاون مع المعلم بغرض تحسين نوعية المناهج.
٤ - العمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة [٢٤].

وقد حدد دوجيت Doggett عددًا من أسس السلوك القيادي الذي يساعد على النمو المهني للمعلمين، وقد جاءت كما يلي:

١ - تشجيع مناقشة الممارسات التدريسية الجيدة من قِبل المعلمين.
٢ - إشراك المعلمين في تحديد الأهداف التربوية الموضوعية للمدرسة وتقويمها على مختلف مستوياتها.
٣ - إطلاع المعلمين على أحدث المستجدات التربوية ذات العلاقة بنظريات التعليم والتعلم.
٤ - ملاحظة المعلمين داخل حجرة الدراسة.
٥ - تشجيع محاولات التغيير والتجديد في أداء العمل.
٦ - تعزيز العلاقات الإيجابية بين كل من المعلمين والطلبة [٢٥].

ويؤكِّد كل من سيرجيو فاني وفرد Sergiovanni and Fred على أهمية دور مدير المدرسة في تحقيق نمو المعلمين مهنيًا ومعنويًا. فقد أوضحت دراستهما تأكيد المعلمين على أن مدير المدرسة يقوم بدور رئيس في تقديم المساعدة والعون، وإتاحة النمو الوظيفي لهم. وكان لمبدأ العلاقات الإنسانية نصيب كبير من تأكيد المعلمين له، حيث يرون أنه ضروري في إيجاد الرضا بالنسبة لهم. ومن ناحية أخرى، أكَّدت الدراسة على أن ما يحقِّقه مدير المدرسة من توقعات بالنسبة للمعلمين وجميع موظفي المدرسة يتوقف، بالدرجة الأولى، على فاعليته وكفاءته في أداء مسؤولياته وواجباته، فضلاً عن دوره القيادي المنتظر منه [٢٦].

تلخص الدراسات السابقة أهمية دور مدير المدرسة في نمو المعلم، وذلك من خلال المجالات والجوانب التالية:

١ ـ الجانب الفنيّ

٢ ـ الجانب الإداري

٣ ـ الجانب الإنساني

وقد أكَّدت الدراسات على أهمية توافر الكفاءة التعليمية للمعلم والعمل على تطويرها، وأن ذلك يعد مسؤولية رئيسة لمدير المدرسة. كما أكَّدت على أهمية مشاركة المعلم في العمليات التربوية والتعليمية المختلفة بالمدرسة، مثل المشاركة في صناعة القرارات المدرسية كجزء من نموه المهني. وأخيرًا أكَّدت الدراسات على جانب العلاقات الإنسانية كعامل ضروري لنمو المعلم المهني، ويجب أن يتوافر من خلال ممارسة المدير دوره تجاه ذلك. هذا وتسعى الدراسة الحالية إلى الاستفادة من نتائج تلك الدراسات السابقة لتحقيق هدف البحث التربوي في الترابط بين البحوث بعضها البعض والتواصل المستمر بينها.

طريقة البحث

١ ـ منهج البحث

يقع البحث الحالي ضمن البحوث المسحية، لذا فقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي المسمى descriptive survey method ، للحصول على آراء مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية حول المجالات التي يسعون من خلالها إلى تنمية المعلم مهنيًا، والوقوف على آرائهم حول تحديد أولويات هذه المجالات، وذلك من خلال أداة البحث المعدة لهذا الغرض. كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي descriptive analytical method ، وذلك لوصف وتفسير وتحليل نتائج استجابات

المديرين أفراد عيِّنة البحث في ضوء واقع عملهم تجاه النمو المهني للمعلم، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة وربطها بآرائهم حول أهم المجالات والجوانب التي يسعون من خلالها إلى نمو المعلم المهني.

٢ ـ وصف أداة البحث

يهدف هذا البحث إلى الـوقوف على دور مدير المدرسة في نمو المعلم مهنيًّا كإحدى استراتيجيات إعداد المعلم مهنيًّا.

ولتحقيق هذا الهدف، وبعد الاطلاع على الأدبيات المختلفة حول هذا الموضوع، قام الباحث باستخدام استبانة أعدت للغرض نفسه وقامت زينب الجبر باستخدامها في دراستها على دولـة الكـويت [٢٢]. هذا، وقـد تم استعـراض الدراسة ونتائجها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة داخل البحث الحالي.

صدق الأداة

عرض البـاحث الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود المتخصصين في إعداد المعلم والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى عدد من مديري مدارس المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية الذين لم تشملهم العيِّنة. وذلك لتقـدير مدى منـاسبـة عبـارات الاستبانة لأهداف البحث، ومدى وضوح صياغة عبارات الاستبانة. هذا، وقد أجمع المحكمون على مناسبة عبارات الاستبانة ووضوحها، غير أنهم قد اقترحوا إضافة بعد (مجال) خامس يتعلق بواجبات المدير الذاتية تجاه نمو المعلم مهنيًّا (راجع الملحق). وبعـد مراجعـة الأدبيات والـدراسـات المختلفة فيما يتعلق بالموضوع، تأكدت للباحث أهمية هذا البعد وضرورة إضافته [١٩]. وفي ضوء آراء المحكمين وما قام به الباحث من تعديلات، يمكن القول إن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوى مع إمكان تطبيقها.

ثبات الأداة

لتحقيق ثبات الاستبانة تم تطبيق معادلة «ألفا كارونباخ» Alpha Chronbach وذلك لحساب درجة الثبات لكل بعد (مجال) من أبعاد الأداة الخمسة. وقد بلغت قيمة ألفا للاستبانة ككل ٩٢٪، مما يدل على ثبات هذه الأداة بدرجة عالية. ويوضح جدول رقم ١ حساب ثبات الاستبانة.

جدول رقم ١ . ثبات الأداة .

الرقم	البعـــــد	قيمة ألفا Alpah
١	واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا	٠,٧٣٥٤
٢	الأهداف التربوية	٠,٨٩٤٠
٣	المنهج الدراسي وطرق التدريس	٠,٧٣٨٤
٤	الإدارة والتنظيم المدرسي	٠,٧٠٢٨
٥	العلاقات الإنسانية	٠,٧٩٩٧
	درجة الثبات للأدارة ككل	٠,٩٢

٣ ـ وصف عيِّنةالبحث

تتكون عيِّنة البحث من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية المشتركين في الدورة التدريبية التي تعقدها كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وفق برنامج مصمَّم بالتعاون بين وزارة المعارف وجامعة الملك سعود لعامي ١٤١٣/١٤١٤هـ و١٤١٤/١٤١٥هـ. والهدف الرئيس لهذه الدورة هو تزويد المديرين بالمعلومات والمعارف الحديثة والضرورية لتساعدهم على النجاح في عملهم، مع صقل ورفع مهاراتهم باعتبارهم قائمين فعليًا على رأس العملِ. ويتم ترشيح المديرين لهذه الدورة من قِبل وزارة المعارف، من مختلف مناطق المملكة، ويوضح جدول رقم ٢ وصفًا لهؤلاء المديرين، عيِّنة البحث الحالي، وفقًا لتوزيعهم على مناطق المملكة الجغرافية الخمس.

جدول رقم ٢ . توزيع عيِّنة الدراسة .

المنطقة	الابتدائي	٪	متوسط	٪	ثانوي	٪	المجموع	٪
الوسطى	٢٤	٤٠,٦	١٥	٤٠,٥	٦	٣٧,٥	٤٥	٤٠,٢
الشرقية	٨	١٣,٦	٦	١٦,٢	٣	١٨,٨	١٧	١٥,٢
الغربية	١٠	١٦,٩	٦	١٦,٢	٢	١٢,٥	١٨	١٦,٠
الجنوبية	٨	١٣,٦	٥	١٣,٥	٣	١٨,٨	١٦	١٤,٣
الشمالية	٩	١٥,٣	٥	١٣,٥	٢	١٢,٥	١٦	١٤,٣
المجموع	٥٩	١٠٠,٠٠	٣٧	١٠٠,٠٠	١٦	١٠٠,٠٠	١١٢	١٠٠,٠٠

جدول رقم ٣. وصف العيِّنة فيما يتعلق بمتغيِّرات الدراسة (المؤهل، الخبرة والدورات التدريبية).

المتغيّر	الفئة	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		ت	٪	لم يجب	ت	٪	لم يجب	ت	٪	لم يجب
المؤهل	ماجستير	١	١,٧		٢	٥,٤				
	دبلوم تربوي بعد البكالوريوس	١٠	١٦,٩		٢	٥,٤		١	٦,٣	
	بكالوريوس تربوي	٢٠	٣٣,٩		٢٣	٦٢,٢		٩	٥٦,٦	
	بكالوريوس غير تربوي	١٢	٢٠,٣		٧	١٨,٩		٤	٢٥,٠	
	ستنا إعداد معلمين	١٦	٢٧,١		٣	٨,١		٢	١٢,٥	
المجموع		٥٩	١٠٠		٣٧	١٠٠,٠٠		١٦	١٠٠,٠٠	
الخبرة	١ ـ ٥ سنوات	٢٦	٤٤,٨		٢٢	٦١,١		٨	٥٠,٠٠	
	٦ ـ ١٠ سنوات	٢١	٣٦,٢		١٠	٢٧,٨		٦	٣٧,٠٠	
	١١ ـ ١٥ سنة	٣	٥,٢		٤	١١,١		١	٦,٣	
	١٥ سنة فأكثر	٨	١٣,٨					١	٦,٣	
المجموع		٥٨	١٠٠,٠٠	١	٣٦	١٠٠,٠٠	١	١٦	١٠٠,٠٠	
الدورات التدريبية	حصل على دورات تدريبية	٤١	٧١,٩		٢٤	٦٦,٧		٨	٥٣,٣	
	لم يحصل على دورات تدريبية	١٦	٢٨,١		١٢	٣٣,٣		٧	٤٦,٧	
المجموع		٥٧	١٠٠,٠٠	٢	٣٦	١٠٠,٠٠	١	١٥	١٠٠,٠٠	١

يتضح من جدول رقم ٣ أن الحاصلين على مؤهل بكالوريوس تربوي كانوا أعلى أفراد العيِّنة نسبة لدى فئات الدراسة الثلاث (مديرو الابتدائي، المتوسط والثانوي). أما بالنسبة للخبرة، فكانت النسبة الأعلى لدى فئات الدراسة الثلاث لمن كانت خبرتهم من ١ ـ ٥ سنوات. وكان هناك نسبة مرتفعة من عيِّنة الدراسة على مستوى الفئات الثلاث الحاصلين على دورات تدريبية.

تحليل نتائج البحث

نظرًا لأهمية المعلم بالنسبة للعملية التربوية التعليمية، باعتباره العامل الرئيس والجوهري لأي دولة في سعيها نحو التقدم والرقي العلمي، يتعرض هذا البحث إلى جانب مهم من جوانب إعداد المعلم أثناء الخدمة كإحدى استراتيجيات إعداد مستوى المعلم وتأهيله. ويعتبر مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في المدرسة مصدرًا أساسيًا يعتمد عليه نظام التعليم في نمو المعلم المهني أثناء الخدمة وفي ضوء ذلك يهدف هذا البحث إلى الوقوف على دور مدير المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية تجاه نمو المعلم المهني.

ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث استبانة صمِّمت للغرض نفسه، وقد تم تطبيقها على عيِّنة من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد جاءت النتائج كما يلي:

السؤال الأول

ما المجالات التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى تنمية المعلم مهنيًّا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

يتضح من جدول رقم ٤ أن المجال المتعلق «بالمنهج الدراسي وطرق التدريس» حصل على الترتيب الأول لدى جميع المدراء مما يعني أن المدير يركز على هذا المجال في اهتمامه بنمو المعلم مهنيًّا. وقد تلا هذا المجال مجال آخر لا يقل في الأهمية وهو مجال العلاقات الإنسانية، ثم الإدارة والتنظيم المدرسي، فواجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًّا وآخر مجال احتل اهتمام المديرين في سعيهم نحو تنمية المعلم مهنيًّا هو المجال الخاص بالأهداف التربوية.

السؤال الثاني

ما الجوانب التي في ضوئها يسعى مديرو المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية إلى تنمية المعلم مهنيًّا وأولوياتها من وجهة نظرهم؟

جدول رقم ٤ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجالات النمو المهني للمعلم .

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا	٢١,٣٣	٤,٧٤	٤	٢٠,٤٣	٤,٦٩	٤	٢١,٨٧	٣,٨٣	٤
٢	الأهداف التربوية	١٥,٣٨	٣,٥٤	٥	١٤,٨١	٣,٥٣	٥	١٤,٦٢	٣,٣٨	٥
٣	المنهج الدراسي وطرق التدريس	٣٢,٣٤	٤,٧١	١	٣١,٤٣	٣,٧٥	١	٣٢,٥٦	٢,٧١	١
٤	الإدارة وتنظيم العملية التدريسية	٢٩,٥٧	٣,٥٥	٣	٢٩,٢٧	٣,٤١	٣	٢٨,٩٤	٢,٢٦	٣
٥	العلاقات الإنسانية	٣٢,٠٩	٤,٣١	٢	٣٠,٨٩	٥,٢٧	٢	٣٢,٠٠	٤,٠٠	٢

جدول رقم ٥ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «واجبات المدير تجاه نمو المعلم مهنيًا.»

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أسعى لقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره .	٣,٨٢	١,٠٤	١	٣,٨١	٠,٨٨	١	٣,٩٤	٠,٩٣	١
٢	أسعى لحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بنمو المعلم .	٣,١٢	١,١٥	٦	٣,٠٥	٠,٩١	٦	٣,٣١	٠,٨٧	٦
٣	أسعى للالتحاق بدورات تدريبية تتعلق بنمو المعلم .	٣,٧٥	١,٢١	٢	٣,٧٥	١,٢٤	٢	٣,٧٣	١,١٦	٣
٤	أسعى للتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية وتطوير المعلم .	٣,٦٦	١.٢٦	٤	٣,٥١	١,١٠	٣	٣,٧٥	١,٠٠	٢
٥	أسعى لعقد جلسات مع زملائي المديرين للتباحث حول تنمية وتطوير المعلم .	٣,٧١	١,٠٩	٣	٣,٣٠	١.٢٧	٤	٣,٦٩	٠,٨٧	٤
٦	أسعى للاجتماع مع أولياء الأمور للاستماع لكل ما يساعد على تنمية وتطوير المعلم .	٣,٤٥	١,٢٢	٥	٣,١٩	١,١٠	٥	٣,٦٩	١,١٤	٥

يتضح من جدول رقم ٥ أن الجانب المتعلق «بقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره» حصل على الاهتمام الأول من قبل جميع المديرين في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًا، وقد تلاه في الاهتمام الجانب المتعلق بالالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لدى مديري الابتدائي والمتوسط بينما كان الاهتمام لدى مديري الثانوي بالجانب المتعلق «بالتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية المعلم وتطويره.» وقد جاء الجانب المتعلق بحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بالمعلم «في المرتبة الدنيا من اهتمام فئات الدراسة الثلاث.

يتضح من جدول رقم ٦ أن الجانب المتعلق «بالأهداف التربوية للمادة الدراسية» قد حصل على المرتبة الأولى من اهتمام مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًا، وتلاه في الأهمية الجانب المتعلق«بالأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.» وقد اختلف قليلاً مديرو المدارس الثانوية حول هذا الجانب حيث كان اهتمامهم الثاني للجانب الخاص «بالأهداف التربوية للمرحلة الدراسية.» وقد جاء الجانب المتعلق «بالأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية» في الاهتمام الأخير لدى وجهات نظر الفئات الثلاث.

يتضح من خلال جدول رقم ٧ أن جانب «أساليب معالجة ضعف التلاميذ» احتل الاهتمام الأول في سعي مديري المراحل الثلاث نحو نموّ المعلم المهني، وقد تلاه في الاهتمام جانب «نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ.» بالمقابل نجد هناك تدنيا في الاهتمام بجانب «مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة» وذلك بالنسبة لمديري المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بينما جاء جانب «الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس» في المرتبة الأدنى من اهتمام مديري المرحلة الثانوية.

يتضح من خلال جدول رقم ٨ أن جانب «مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة» قد حصل على الاهتمام الأول لدى مديري الابتدائي والمتوسط، والاهتمام الثاني لدى مديري الثانوي. وقد حصل الجانب المتعلق «بزيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي» على الاهتمام الثاني لدى مديري الابتدائي والمتوسط، وعلى الاهتمام الأول لدى مديري الثانوي. أما بالنسبة لبقية الجوانب، فقد كان هناك اتفاق في الاهتمام نحوها من قبل مديري المراحل الثلاث.

جدول رقم ٦ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «الأهداف التربوية .»

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	أناقش مع المعلم :									
١	الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية .	٣,٤٠	١,٢٠	٤	٣,٢٨	١,١٦	٤	٣,٣٧	١,١٥	٤
٢	الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية .	٣,٨٨	٠,٩٧	٣	٣,٧٣	١,٠٤	٣	٣,٦٩	١,٠١	٢
٣	الأهداف التربوية للمادة الدراسية .	٤,١٠	٠,٩١	١	٣,٩٥	٠,٩١	١	٣,٩٤	٠,٩٣	١
٤	الأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه .	٤,٠٠	٠,٩٩	٢	٣,٩٥	٠,٩٤	٢	٣,٦٢	٠,٧٢	٣

جدول رقم ٧ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «المنهج الدراسي وطرق التدريس.»

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	أتدارس مع المعلم:									
١	الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.	٣,٦٣	١,١١	٧	٣,٧٨	٠,٨٥	٥	٣,٦٩	٠,٧٠	٨
٢	محتوى المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.	٣,٨٨	٠,٩٤	٨	٣,٥٩	٠,٩٠	٦	٣,٧٥	٠,٨٥	٧
٣	مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة.	٣,٧٥	١,٠٤	٨	٣,٣٨	١,٠١	٨	٣,٨١	٠,٩١	٦
٤	تصميم وبناء الاختبارات التي يعدها المعلم لتلاميذه.	٤,٣٥	٠,٩٢	٣	٣,٨٤	٠,٩٩	٤	٤,٣٧	٠,٧٢	٣
٥	نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذه.	٤,٧٣	٠,٤٩	٢	٣,٥٤	٠,٥٦	٢	٤,٦٢	٠,٥٠	٢
٦	أساليب معالجة ضعف التلاميذ.	٤,٧٣	٠,٥٩	١	٤,٦٢	٠,٤٩	١	٤,٦٧	٠,٤٩	١
٧	أساليب تنمية مواهب التلاميذ المتفوقين في الفصول التي يدرسها.	٤,٣٥	٠,٧٩	٤	٤,٢٢	٠,٧٥	٣	٤,٠٦	٠,٦٨	٤
٨	أساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي.	٣,٦٤	٠,٨٧	٦	٣,٤٦	١,٠٢	٧	٣,٨٧	٠,٨٩	٥

جدول رقم ٨ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «إدارة العملية التدريسية وتنظيمها . »

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	زيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي .	٤,٥٧	٠,٦٢	٢	٤,٥١	٠,٥١	٢	٤,٥٠	٠,٦٣	١
٢	مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة .	٤,٥٧	٠,٦٥	١	٤,٥٩	٠,٦٠	١	٤,٣٧	٠,٦٢	٢
٣	أتقصى مع المعلم الأساليب التي من شأنها أن تنمي جوانب القوة وتعالج مواطن الضعف في أدائه .	٤,٣٣	٠,٧٣	٣	٤,٣٠	٠,٧٠	٣	٤,٢٥	٠,٦٨	٣
٤	تعميم الخبرات الناجحة لدى المعلمين المبدعين على المعلمين الآخرين تعميمًا للفائدة .	٣,٨٩	١,٠٣	٥	٣,٩٧	٠,٩٦	٥	٣,٩٤	٠,٥٧	٥
٥	تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات الناجحة فيما بينهم .	٣,٦٦	١,٠٧	٦	٣,٦٥	١,١٤	٦	٣,٥٠	١,١٠	٦
٦	مراعاة رغبات المعلمين وقدراتهم عند توزيعهم على النشاطات المدرسية .	٤,٢٩	٠,٧٥	٤	٤,١٦	٠,٧٦	٤	٤,١٢	٠,٦٢	٤

جدول رقم ٩ . المتوسطات والانحرافات المعيارية لجوانب النمو المهني للمعلم فيما يتعلق بمجال «العلاقات الإنسانية . »

الرقم	الفقرات	مديرو الابتدائي			مديرو المتوسط			مديرو الثانوي		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	دعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس .	٤,٣٣	٠,٧٦	٣	٤,٠٨	٠,٨٦	٤	٤,٢٥	٠,٧٧	٤
٢	تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريق واحد .	٤,٤٣	٠,٦٢	٢	٤,٤٣	٠,٧٣	٢	٤,٣٧	٠,٨٩	٣
٣	تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين .	٤,٦٧	٠,٦٠	١	٤,٥١	٠,٧٠	١	٤,٨١	٠,٤٠	١
٤	الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية .	٤,٠٥	٠,٨٣	٥	٤,٠٥	١,٠٣	٥	٤,٤٤	٠,٧٣	٢
٥	الدعوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمين خلالها الشؤون المدرسية .	٤,٠٩	٠,٧٨	٤	٤,١١	٠,٧٨	٣	٤,٠٠	١,١٠	٥
٦	الدعوة لاجتماعات دورية بين أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور .	٣,٧٢	٠,٨٥	٨	٣,٢٢	١,٠٢	٩	٣,٥٦	٠,٨١	٨
٧	تشجيع المعلمين على استخدام المكتبة وإجراء الدراسات والبحوث .	٣,٧١	٠,٨٩	٩	٣,٣٨	١,٠٤	٨	٣,٨١	٠,٥٤	٦
٨	فرض وقت خاص لمساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية .	٣,٦٩	٠,٩١	٦	٣,٩٥	١,٠٥	٦	٣,٥٦	٠,٩٦	٧
٩	دعوة المعلمين لحضور جلسات تنشيطية تساعد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته .	٣,٧٧	١,٠٩	٧	٣,٦٨	١,٠٨	٧	٣,٤٤	١,٠٩	٩

من خلال جدول رقم ٩ يتضح أن اهتمام مديري المراحل الثلاث في سعيهم نحو نمو المعلم مهنيًّا ينصب على جانب «تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين، » و«تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريق واحد» و «الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية . » وقد حصلت الجوانب التالية على الاهتمامات الدنيا لديهم وهي : «الدعوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمين خلالها الشؤون المدرسية، » و«تشجيع المعلمين على استخدام المكتبة وإجراء الدراسات والبحوث، » و«دعوة المعلمين لحضور جلسات تنشيطية تساعد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته . » وقد كان هناك اختلاف بسيط بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لجوانب هذا المجال .

السؤال الثالث

ما مدى الاتفاق بين مديري المدارس حول تحديدهم لأولويات مجالات النمو المهني للمعلم؟

بإجراء تحليل التباين الأحادي على إجابات مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية حول مجالات البحث الخمسة، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات الثلاث فيما يتعلق باستجاباتهم على تلك المجالات .

السؤال الرابع

هل هناك فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للمؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية؟

بإجراء تحليل التباين الأحادي على إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) فيما يتعلق باستجاباتهم على أبعاد البحث الخمسة تبين ما يلي :

أولًا : لا توجد فروق دالَّة بين إجابات المديرين تُعزَى للمؤهل العلمي .

ثانيًا : لا توجد فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للخبرة .

ثالثًا : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة للخبرة مع البعد المتعلق بالعلاقات الإنسانية، وذلك فيما يتعلق بمديري مدارس المرحلة الثانوية، وكانت لصالح المديرين الذين تراوحت خبرتهم بين ١ و ٥ سنوات، ويوضِّح ذلك جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠ . تحليل التباين لمتغير الخبرة مع مجال العلاقات الإنسانية بالنسبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية .

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	١٣٤,٦٦٧	٤٤,٨٨٩	٥,١١٣٩	٠,٠١٦٥(*)
داخل المجموعات	١٢	١٠٥,٣٣٣	٧,٧٧٨		
الكلي	١٥	٢٤٠,٠٠٠			

(*) دالة عند ٠,٠٥ .

رابعًا : بإجراء (اختبارات T-Test) على إجابات مديري مدارس المراحل الثلاث (الابتدائي والمتوسط والثانوي) فيما يتعلق باستجاباتهم على أبعاد البحث الخمسة بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية تبين ما يلي :

- لا توجد فروق دالة بين إجابات المديرين تُعزَى للدورات التدريبية
- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمديري المرحلة المتوسطة كما هو موضح بالجداول ذوي الأرقام ١١ ـ ١٤ .

جدول رقم ١١ . (اختبار ت) لمتغير التدريب مع مجال واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٢٢,٢٩٢	٤,٤٥	٤,٠٠	٠,٠٠٠(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		١٦,٦٦٧	٢,٧٥		

(*) دالة عند ٠,٠١ .

يتبين من هذا الجدول أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الأول المتعلق

«بواجبات المدير ذاتيًا تجاه نمو المعلم مهنيًا،» وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية .

جدول رقم ١٢ . (اختبار ت) لمتغير التدريب بعد المنهج الدارسي وطرق التدريس بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	١٥,٦٦٧	٣,٤٤	٢,٣١	٠,٢٧(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		١٢,٩١٧	٣,٢١		

(*) دالة عند ٥,٠ .

يتبين من جدول رقم ١٢ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الثالث المتعلق «بالمنهج الدراسي وطرق التدريس،» وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية .

جدول رقم ١٣ . (اختبار ت) لمتغير التدريب مع مجال إدارة وتنظيم العملية التدريسية بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة .

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٣٠,٣٧٥	٢,٩٢	٣,١٩	٠,٠٠٣(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		٢٦,٩١٧	٣,٣٧		

(*) دالة عند ٠,٠٥ .

يتبين من جدول رقم ١٣ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الرابع المتعلق «بإدارة العملية التدريسية وتنظيمها،» وكان الفرق لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

جدول رقم ١٤. (اختبار ت) لمتغير التدريب مع مجال إدارة العلاقات الإنسانية بالنسبة لمديري مدارس المرحلة المتوسطة.

المتغير	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الحصول على دورات تدريبية	٢٤	٣٤	٣٢,٨٣٤	٤,٥٣	٣,٢٤	٠,٠٠٣(*)
عدم الحصول على دورات تدريبية	١٢		٢٧,٥٠٠	٤,٩١		

(*) دالة عند ٠,٠٥.

يتبين من جدول رقم ١٤ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وذلك بالنسبة لمديري المدارس المتوسطة فيما يتعلق باستجاباتهم على المجال الخامس المتعلق «بالعلاقات الإنسانية،» وكان الفرق واضحًا لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

على ضوء تحليل استجابات أفراد عيِّنة الدراسة — مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية — حول دورهم تجاه النمو المهني للمعلم، تبين لنا أن المجالات التي يسعون من خلالها إلى تحقيق ذلك جاءت على التوالي، حسب درجة اهتمامهم بها كما يلي:

- المنهج الدراسي وطرق التدريس
- العلاقات الإنسانية
- إدارة العملية التدريسية وتنظيمها

- واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا
- الأهداف التربوية

وبتحليل هذه المجالات وفقًا لدرجة أهميتها، يمكننا القول إن اهتمام مديري المدارس في استجابتهم جاء منطقيًا وضروريًا في إدراكهم لأهمية «المنهج الدراسي وطرق التدريس» بالنسبة لنمو المعلم المهني، إلا أن إدراكهم المتدني لقيمة «الأهداف التربوية، » حيث جاءت الأخيرة في الأهمية، لم يكن مصيبًا، باعتبارها المصدر الرئيس للعملية التربوية والتعليمية، وأن معرفة المعلم وإلمامه بها ضرورة لا يمكن تجاهلها. ويقول في ذلك «دوركايم» إن هدف التربية إيقاظ وتنمية الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للطفل التي يتطلبها منه كل من المجتمع والبيئة التي أعد من أجلها [٢٧، ص١٤]. والأهداف التربوية عديدة ومتنوعة، ويحتاج إليها المعلم في نموه المهني، خاصة الأهداف العامة، وتلك الأهداف الخاصة للمدرسة والتي على ضوئها يمارس المعلم عملياته وأنشطته المختلفة سعيًا لتحقيقها، ومن ثم يقوّم وفقًا لدرجة ونوعية تحقيقه لها وتمثل الجوانب المتضمنة لهذا المجال ذلك من حيث شمولها على الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية، والأهداف التربوية للمرحلة الدراسية، والأهداف التربوية للمادة الدراسية، والأهداف التربوية للسنة الدراسية/ أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.

وقد جاء في دراسة فهمي وحسن، أن المعلم بمقتضى المفهوم الحديث للإدارة المدرسية لا يطلب منه أن يعرف المادة الدراسية فقط، وإنما أن يكون قادرًا على أن يفكر بنفسه في الأهداف التربوية، وأن يصبح نموهم المهني في أثناء الخدمة من مسؤوليات الإدارة المدرسية [٢١]. وفي دراسة زينب الجبر احتلت مناقشة الأهداف التربوية الأهمية الأولى في رأي مديرات المدارس الابتدائية لها [٢٢]. ويتفق ذلك أيضًا مع دراسة دوجيت Doggett في إشراك المعلمين في تحديد الأهداف التربوية الموضوعة للمدرسة [٢٥].

وبالرجوع إلى وجهة نظر مديري المدارس (أفراد عيِّنة الدراسة) لأهمية المجال الأول المتعلق بالمنهج الدراسي وطرق التدريس وذلك في سعيهم نحو نمو المعلم المهني يمكننا القول بأنه اختيار سليم من حيث أهميته للعملية التربوية والتعليمية وباعتبار أن مدير المدرسة في المفهوم الحديث للإدارة المدرسية، مشرف مقيم. ومن أساسيات مسؤولياته وواجباته ضمن هذه الوظيفة هو الجانب الفني، ويعد المنهج الدراسي وطرق التدريس

والتعاون مع المعلم في التعامل معهم بفعالية ونجاح مطلبًا رئيسيًا وضروريًا لنجاح المعلم في أدائـه للعمليات التربوية والتعليمية، «ذلك أن إدراك المدرسة (ممثلة في المدير أو الناظر) لمناهج المدرسة، وأهدافها، وطرق التدريس الجيد، والقدرة على تنسيق الجهود المبذولة، يمكنه من الإشراف على العملية التربوية، وتوجيهها» [١٦، ص٣١٨]. وقد جاء في دراسة الجبر أنه يجب اتخاذ الإجراءات الكافية التي من شأنها زيادة وعي ناظرة المدرسة فيما يتعلق بدورها في تطوير المناهج الدراسية، وتعميمها للخبرات الناجحة لدى المدرسات المبدعات على المدرسات الأخريات [٢٢]. وقد أكدت دراسة دوجيت Doggett على أهمية هذا المجال أيضًا [٢٥]، حيث كان تشجيع مناقشة الممارسات التدريسية الجيدة من قبل المعلمين أول أسس السلوك القيادي الذي يساعد على النمو المهني للمعلمين. وكانت من أهم الجوانب المتضمنة في هذا المجال واحتلت الأولوية في إدراك أفراد عيِّنة الدراسة لها ما يلي: أساليب معـالجـة ضعف التـلاميذ، ونتـائج التحصيل الدراسي للتلاميذ، والمدارسة مع المعلم، وتصميم وبناء الاختبارات التي يعدّها، وأساليب تنمية مواهب التلاميذ، وأساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي، والاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس.

وحـول أهمية العلاقات الإنسانية كما أدركها المديرون في سعيهم نحو النمو المهني للمعلمين، حيث جاءت في الترتيب الثاني من حيث الأهمية، نرى أن ذلك يتماشى مع التغيرات التي حدثت على الإدارة بوجه عام والإدارة التربوية بوجه خاص. فبعد أن كانت الإدارة العلمية التي تركـز على كفاءة الأداء وتوفير الجهد المبذول في العمل الجسمي هي السائدة لفترة من الوقت، جاء مفهوم آخر للإدارة وهو العلاقات الإنسانية ليعطي «أهمية كبرى للجوانب الإنسانية في العملية الإدارية» [٢٨]. ويُعدُّ اهتمام مدير المدرسة بمجال العلاقات الإنسانية مطلبًا ضروريًا لنمو المعلم، لما يتضمنه هذا المجال من جوانب يحتاجها المعلم لاكتمال أدائه بالشكل الذي يرضي العملية التربوية والتعليمية، ومن حيث إن حاجة المعلم للعلاقات الإنسانية من قبل المدير لا تقل عن حاجته للمجالات الأخرى في نموه المهني، فقد تضمن هذا المجال الجوانب التالية والتي جاءت أهميتها لدى أفراد عيِّنة الدراسة على التوالي كما يلي: تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين، وتهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح الفريق الواحد، ودعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين الجميع، والإسهام في مساعدة المعلم على حلِّ مشكلاته الاجتماعية،

ومساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية.

ويمكننا الوقوف على أهمية العلاقات الإنسانية من حيث «إنها إشباع للحاجات النفسية للفرد في نطاق الجماعة، أو بعبارة أخرى توفير الفرص أمام الفرد في الجماعة لإشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة والاستقرار، وحاجته إلى العمل والإنتاج والنجاح والتقدير، والحاجة إلى الحرية والنمو والإصلاح، والحاجة إلى تأكيد أهميته وتقبل الغير له، ومعاملته معاملة تليق بإنسانيته» [٢٩]. وقد أكّدت دراسة الجبر على تشجيع الاتصال المباشر بين الناظرة والمدرسات، مما يشير إلى أهمية توافر مفهوم العلاقات الإنسانية لدى مدير المدرسة في سعيه نحو النمو المهني للمعلم [٢٢]. ويتفق ذلك أيضًا مع دراسة سيرجيوفاني وفرد Ser-giovanni and Fred [٢٦].

وبمناقشة وجهات نظر المديرين لمجال إدارة العملية التدريسية وتنظيمها من حيث حصولها على المرتبة الثالثة من حيث الأهمية، نجد أن أهميتها تعود إلى الجوانب التي تتضمنها، مثل زيارة المعلم في فصله، والعمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة، وتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين، وتعميم الخبرات الناجحة، والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف مع العمل على علاجها، وجوانب أخرى تمثل جميعها أهمية كبيرة لنمو المعلم المهني، وهذا يتفق مع دراسة مرهي Murrhy وآخرين، حيث أكدت على أن العمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة من الجوانب الواجبة على مدير المدرسة أن يساعد المعلمين من خلالها [٢٤]. كما أكّدت دراسة زينب الجبر على زيارة المدرسات في حجرات الدراسة [٢٢]. وما أشارت إليه دراسة نشوان من خلال زيارة المعلمين في الصفوف ودراسة سجلات المعلم التراكمية [١٧]. وتؤكّد نتائج هذه الدراسات على أهمية هذا المجال للعملية التربوية التعليمية ونجاحها على المستوى العام، ومستوى المدرسة بصفة خاصة، واعتبار هذا المجال مسؤولية رئيسة للمدير باعتباره مشرفًا مقيمًا.

وقد حصل المجال المتعلق بواجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا على الأهمية الرابعة لدى أفراد عيّنة الدراسة — مديري المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية — ويشير الحقيل إلى أنه، لتحقيق النمو المهني للمعلمين من قبل مدير المدرسة، يجب الاهتمام بنموه الذاتي مهنيا [١٩]. وقد أكدت على ذلك أيضًا اللوائح التنظيمية لمراحل التعليم الابتدائي

والمتوسط والثانوي بالمملكة العربية السعودية، في وصفها لمسؤوليات وواجبات المدير تجاه المعلم، حيث أكدت على أن مدير المدرسة يجب أن يكون قارئًا ومطلعًا على أحدث المستجدات على الساحة التربوية. وبالرجوع إلى الجوانب المتضمنة لهذا المجال، نجد أن جميعها تهدف إلى نمو المعلم مهنيًا من خلال قراءة ما يتعلق بتنمية حضور ندوات ومؤتمرات، والتباحث مع المسؤولين، والاستماع إلى ملاحظات أولياء الأمور فيما يخص المعلم وتنميته وعمله وتطويره. وقد أكد سيرجيوفاني وفرد Sergiovanni and Fred في دراستهما على أن مايحققه مدير المدرسة من توقعات بالنسبة للمعلمين وجميع موظفي المدرسة يتوقف بالدرجة الأولى على فاعليته وكفاءته في أداء مسؤولياته وواجباته [٢٦].

وقد كشفت الدراسة عن أن هناك أثرًا لمتغير الخبرة على استجابات مديري المرحلة الثانوية فيما يتعلق ببعد العلاقات الإنسانية، وكان لصالح المديرين الذين تراوحت خبرتهم بين ١ و ٥ سنوات. ويفسر الباحث ذلك لرغبة المدير الجديد في إيجاد مناخ عمل جيد على مستوى المدرسة كلها. لذا فإنه يهتم بإقامة علاقات إنسانية طيبة مع المعلمين والأعضاء العاملين في المدرسة بوجه عام. وقد يعود كذلك إلى محاولة المدير تطبيق ما درسه خلال فترة إعداده التربوي من مفاهيم ومبادىء حديثة في الإدارة المدرسية، من حيث تأكيدها على العلاقات الإنسانية كضرورة لنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها.

وقد كشفت الدراسة كذلك عن أن هناك أثرًا لمتغير التدريب على استجابات مديري المرحلة المتوسطة فيما يتعلق بالأبعاد التالية: «واجبات المدير الشخصية تجاه نمو المعلم مهنيًا،» و«المنهج الدراسي وطرق التدريس،» و«إدارة العملية التدريسية وتنظيمها،» و«العلاقات الإنسانية،» وكانت لصالح المديرين الحاصلين على دورات تدريبية. وهذا يعني أن للتدريب دورًا مهمًا لدى المدير في سعيه نحو نمو المعلم المهني، وذلك كون التدريب «نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية» [٣٠، ص١٥].

ويشير كل من مصطفى ونجاة إلى أن إعداد القادة التربويين وتنمية قدراتهم المهنية يتم عن طريق التدريب بمفهومه العلمي الشامل، الذي يساعد على تجديد الفكر والمعرفة لدى الإداريين وتوسيع آفاقهم وثقافتهم العامة والمهنية، والاطلاع على ما استحق من

الأساليب والطرق والوسائل الإدارية والتعرف على إمكان استخدام بعضها في العمل [٣١].

وبتفسير تلك النتيجة يمكن القول إن مديري المتوسط استفادوا من الدورات التدريبية التي حصلوا عليها، لذا فقد ظهر تأثيرها واضحًا على استجاباتهم بخلاف مديري الابتدائي والثانوي.

وأخيراً كشفت الدراسة عن اتفاق عيِّنة الدراسة — مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية — في استجابتهم على مجال البحث الخمسة حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيبهم لأهمية المجالات الرامية إلى نمو المعلم المهني. وتفسيراً لتلك النتيجة يمكن القول إن هذا الاتفاق ليس بمستبعد لدى أفراد يعملون تحت مظلة نظام تعليمي تحكمه سياسة تعليمية عليا توجه جميع جوانب العملية التربوية التعليمية وموجهة نحو تحقيق أهداف محددة مسبقًا. وهم داخل هذا النظام التعليمي يتعلمون ويتدربون وفق مناهج وأساليب وإدارة واحدة، مما يجعلهم يتشابهون في اتجاهاتهم وأفكارهم وبالتالي عملهم، وهذه هي السمة المميزة للإدارة المركزية، وهي السمة الغالبة على إدارة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية. وهذا ما أكد عليه الرويلي وعلي في تأكيدهما على انعكاس سمات الإدارة المركزية على وظائف مدير المدرسة بقولهما: «إن وظائف مدير المدرسة تحدد بدرجة كبيرة تبعًا للنظام التعليمي السائد حيث في النظام المركزي تكون وظيفة مدير المدرسة إدارية تنفيذية وفي النظام اللامركزي تلقى الوظيفة الفنية اهتمامًا أكبر» [٣٢].

التوصيات والاقتراحات

على ضوء النتائج التي توصل إليها البحث وتفسيرها ومناقشتها، يضع الباحث عددًا من التوصيات والاقتراحات، والتي من شأنها أن تسهم في تطوير العملية التعليمية والمعلم بوجه خاص، بالإضافة إلى تحسين العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم وهي:

١ ـ أن يتعاون المعلم بالمقابل مع مدير المدرسة ويعينه على ما يقوم به تجاه تنميته مهنيًا، وذلك أن نمو المعلم المهني لا يتوقف على دور المدير فقط كطرف أول، بل يجب أن يشمل دور المعلم كذلك كطرف ثانٍ في تفاعله مع ما يقوم به مدير المدرسة تجاهه.

٢ ـ أن يسعى المدير بصفة مستمرة إلى إيجاد جو من العمل يوفر الانسجام والمناخ

الصحي الملائم للعاملين، بافتراض أنه الشخص الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فاعلية العاملين معه، وكيف يحصل على تعاونهم الكامل.

٣ - التأكيد المستمر على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف التربوية العامة.

٤ - التأكيد على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية.

٥ - التأكيد المستمر على أهمية معرفة وإلمام المعلمين بالأهداف التربوية الدقيقة (المادة الدراسية - السنة الدراسية).

٦ - مساعدة مديري المدارس بالمقابل على تنميتهم المهنية لمواجهة التجديدات التربوية المختلفة والمستحدثات المتعلقة بدورهم كمشرفين مقيمين.

٧ - توفير كل ما من شأنه تنمية المعلم مهنيًا من جانب، ومدير المدرسة من جانب آخر، كالمكتبة الخاصة بالإدارة المدرسية والمعلمين في المدرسة، والدورات التدريبية، والمشاركة في اللقاءات والندوات والمؤتمرات التربوية والحصول على مؤهلات علمية أعلى.

هذا ويقترح الباحث إجراء:

١ - بحث مشابه على عيِّنة من مديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة.

٢ - بحث يهدف إلى الوقوف على دور المعلم تجاه ما يقوم به مدير المدرسة نحو تنميته مهنيًا.

الملحق

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الفاضل سعادة مدير المدرسة حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد،

يهدف هذا البحث إلى التعرف على دور مدير المدرسة في النمو المهني للمعلم كإحدى استراتيجيات إعداد المعلم أثناء الخدمة. الرجاء التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانة، ثم الإجابة عن جميع الفقرات بالدقة والموضوعية، علمًا بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض هذا البحث.

ونأمل أن تسهم نتائج هذا البحث في تطوير العملية التعليمية وتنميتها .
شاكرًا ومقدرًا تعاونكم الكريم . . . والسلاكم عليكم . . .

الدكتور
فهد بن إبراهيم الحبيب
كلية التربية ـ قسم التربية

الرقم	فقــرات الاستبـــانـة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
	واجبات المدير ذاتيًا تجاه نمو المعلم مهنيًا أسعى :					
١	لقراءة كل ما يتعلق بتنمية المعلم وتطويره .					
٢	لحضور ندوات ومؤتمرات تتعلق بنمو المعلم .					
٣	للالتحاق بدورات تدريبية تتعلق بنمو المعلم .					
٤	للتباحث مع المسؤولين حول سبل تنمية المعلم وتطويره .					
٥	لعقد جلسات مع زملائي المديرين للتباحث حول تنمية المعلم وتطويره .					
٦	للاجتماع مع أولياء الأمور للاستماع لكل ما يساعد على تنمية المعلم وتطويره .					
	الأهداف التربوية					
	أناقش مع المعلم :					
٧	الأهداف العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية .					
٨	الأهداف التربوية للمرحلة الدراسية .					
٩	الأهداف التربوية للمادة الدراسية .					
١٠	الأهداف التربوية للسنة الدراسية / أهداف الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه .					

الرقم	فقـــرات الاستبـــانـة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
	المناهج وطرق التدريس					
	أتدارس مع المعلم :					
١١	الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس .					
١٢	محتوى المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها .					
١٣	مدى ملاءمة الكتب الدراسية لخصائص تلاميذ المرحلة .					
١٤	تصميم وبناء الاختبارات التي يعدّها المعلم لتلاميذه .					
١٥	نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذه .					
١٦	أساليب معالجة ضعف التلاميذ .					
١٧	أساليب تنمية مواهب التلاميذ المتفوقين في الفصول التي يدرسها .					
١٨	أساليب ابتكار أنشطة خاصة تقابل متطلبات المنهج الدراسي .					
	إدارة العملية التدريسية وتنظيمها :					
١٩	زيارة المعلم في فصله للاطلاع على مدى فاعليته في أداء عمله الوظيفي .					
٢٠	مساعدة المعلم لإيجاد إدارة فصل ناجحة وفعالة .					
٢١	أتقصى مع المعلم الأساليب التي من شأنها أن تنمي جوانب القوة وتعالج مواطن الضعف في أدائه .					
٢٢	تعميم الخبرات الناجحة لدى المعلمين المبدعين على المعلمين الآخرين تعميمًا للفائدة .					
٢٣	تشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات الناجحة فيما بينهم .					

الرقم	فقــرات الاستبـــانـة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
٢٤	مراعاة رغبات المعلمين وقدراتهم عند توزيعهم على النشاطات المدرسية .					
	العلاقات الإنسانية :					
٢٥	دعوة المعلمين لاجتماعات دورية بهدف تنمية روح الثقة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس .					
٢٦	تهيئة الفرص لكي يعمل المعلمون معًا بروح جماعية كفريـق واحـد .					
٢٧	تشجيع الاتصال المباشر بين المدير والمعلمين .					
٢٨	الإسهام في مساعدة المعلم على حل مشكلاته الاجتماعية .					
٢٩	الدعـوة لاجتماعات دورية لمناقشة المعلمـين خـلالها الشـؤون المدرسية .					
٣٠	الدعوة لاجتماعات دورية بين أعضاء هيئة التدريس وأوليـاء الأمـور .					
٣١	تشجيـع المعلمـين على استخـدام المكتبـة وإجـراء الدراسات والبحوث .					
٣٢	فرض وقت خاص لمساعدة المعلم الجديد كي يحسن التكيف مع البيئة المدرسية .					
٣٣	دعـوة المعلمين لحضـور جلسات تنشيطيـة تساعـد المعلم على تنشيط معلوماته ورفع كفاءته .					

المراجـع

[١] Medsker, Leland L. "The Job of the Elementary School Principal as Viewed by Teachers." Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, Stanford, CA, 1954.

[٢] Ainsworth, L. C., "Duties of the Elementary School Principal for Elementary School." Ed. 031 789. Washington, D. C., 1968.

[٣] Jacobson, Paul B. et al. *The Effective School Principal.* New Jersey: Prentice Hall, 1963.

[٤] Harris, Ben M. "New Leadership and new Responsibilities for Human Involvement." *Journal of the Association for Supervisor and Curriculum Development,* 26, No. 8 (1969), 643-746.

[٥] Ahmed, Ahmed Ibrahim. "A Study of Elementary School Principal's Perceptions of the Importance of Task Performance." Unpublished doctoral dissertation. Pennsylvania State University, 1981.

[٦] أحمد، إبراهيم. «دراسة مقارنة لأهم الأدوار وأنماط النشاط التي يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية [الحلقة الأولى من التعليم الأساسي] في كل من جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية بهدف تنشيط دوره في القيام بمهامه.» في أحمد إبراهيم أحمد. *نحو تطوير للإدارة المدرسية ـ دراسات نظرية وميدانية.* الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥م، ص ص ١٩١-٢٤٩..

[٧] أحمد، أحمد إبراهيم. «التعرف على أهم الأدوار وأنماط النشاط التي يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية [الحلقة الأولى من التعليم الأساسي] ـ دراسة ميدانية.» في أحمد إبراهيم أحمد. *نحو تطوير للإدارة المدرسية [دراسات نظرية وميدانية].* الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٥م، ص ص ١٣٩-١٩٠.

[٨] الحبيب، فهد إبراهيم. «أهم المجالات والأنشطة في العمل المدرسي كما يراها مديرو ومديرات المدارس الابتدائية في منطقة أبها التعليمية ـ المملكة العربية السعودية.» *مجلة دراسات تربوية،* م٧، جـ٤٦ (١٩٩٢م)، ص ص ١٩١-٢٣٤.

[٩] Ownes, Robert G. "Organizational Behavior in Schools." New Jersey: Prentice Hall, 1970.

[١٠] السعدي، عبدالقادر وآخرون. *التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين.* الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤م.

[١١] القاضي، عبدالله سالم. *دليل الإدارة المدرسية: المهام والمسؤوليات.* الطائف: المؤلف، ١٤١٣هـ.

[١٢] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. *اللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية.* الرياض، ١٣٩٠هـ.

[١٣] وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية. *النظام الداخلي للمدرسة الابتدائية.* الرياض، ١٣٨٤هـ.

[١٤] الحبيب، فهد إبراهيم. «واقع مشاركة المعلم في صناعة القرارات المدرسية بمنطقة أبها التعليمية في المملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،* ع١٦ (١٩٩٢م)، ص ص ٢٢١ ـ ٢٥٠.

[١٥] الفايز، عبدالرحمن. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.* الرياض: مطبعة سفير، ١٤١٣هـ.

[١٦] سليمان، عرفات عبدالعزيز. *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر.* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

[١٧] نشوان، يعقوب. *الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.

[١٨] Sergiovanni, Thomas. *Supervision for Professional Teachers*. Washington, D. C, 1975.

[١٩] الحقيل، سليمان عبدالرحمن. *الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية*. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ.

[٢٠] مطاوع، إبراهيم عصمت وأمينة أحمد حسن. *الأصول الإدارية للتربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م.

[٢١] فهمي، محمد سيف الدين وحسن عبدالمالك محمود. *تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.

[٢٢] الجبر، زينب علي. «دور ناظرة المدرسة الابتدائية في النمو المهني للمعلمة.» *المجلة التربوية*. م٦٣، ع٢٠ (ربيع ١٩٨٩م)، ص ص ١٩٩ - ٢٢٩.

[٢٣] Brady, Lauri. "Principal Behavior and Curriculum Decision Making; the Relationship between Organizational Climate and Methods of Curriculum Decision Making." *Journal of Education*, 1 (Winter 1984), 160-97.

[٢٤] Murrhy, David. "The Administrative Control of Principals in Effective School Districts." *Journal of Educational Administration*, 25, No. 2 (Summer 1987), 62-90.

[٢٥] Doggett, Maran. "Staff Development. Eight Leadership Behaviors for Principals." *National Association for Secondary School Principals Bulletin*, 71, No. 497 (March 1987), 120-51.

[٢٦] Sergiovanni, Thomas J., and Fred D. Carver. *The New School Executive: A Theory of Administration*. New York: Harper Row, 1973.

[٢٧] مرسي، محمد منير. *أصول التربية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٢٨] مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٢٩] شعلان، محمد سليمان وآخرون. *الإدارة المدرسية والإشراف الفني*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م.

[٣٠] شريف، غانم سعيد، وحنان عيسى سلطان. *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٩٨٣م.

[٣١] مصطفى، صلاح عبدالحميد، ونجاة عبدالله النابه. *الإدارة التربوية مفهومها ـ نظرياتها ـ وسائلها*. دبي: دار القلم، ١٩٨٦م.

[٣٢] الرويلي، موافق فواز، وعلي سعد القرني. «مؤهلات ووظائف مدير المدرسة: دراسة استطلاعية لآراء مديري التعليم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ع١٣ (١٩٨٩م)، ص ص ١٣٥ - ١٦١.

The Principal's Role in Teacher Professional Development

Fahad Ibrahim Al-Habeeb
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine the role of school principals' toward teachers' professional development in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this purpose a questionnaire was administered to the total population of this research which consisted of 112 principals of elementary, intermediate and secondary schools. Statistical treatment of the data consisted of means, ranks, percentages, T-test and analysis of variance. Findings of the study insured the role of the principals toward teachers' professional development and indicated the areas that teachers need in their professional development as follows:

- teaching and school curriculum
- human relations
- administration and organization of the teaching process
- teachers' development through the principals' tasks
- educational goals

Based on the findings of the study, the researcher provided some suggestions that can improve eduducation in the Kingdom of Saudi Arabia in general and the relations between teachers and the principals in particular.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٨٩ ـ ٥٢٨ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم

زيدان أحمد السرطاوي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار بيرس ـ هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد أن تحقق الباحث من ثباته وصدقه.

وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٩ طالبًا، منهم ٢٨٠ طالبًا عاديًا و١١٩ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم.

وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في:

١ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات، وذلك لصالح الطلاب العاديين، مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين.

٢ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث، مما يعني أن الذكور من الطلاب سواءً كانوا عاديين أو لديهم صعوبات في التعلّم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بالإناث من الطالبات.

مقدمة

يزداد اهتمام الباحثين بموضوع مفهوم الذات نظرًا لأهميته في حياة الفرد صغيرًا كان أم كبيرًا، حيث يُعدّ المحور الأساسي في بناء الشخصية، والإطار المرجعي لفهم شخصية الفرد.

ويؤكد إسماعيل [١] بأن الذات هي جوهر الشخصية، وأن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية فيها، لما له من تأثير كبير على تنظيم سلوك الفرد وتصرفاته، ولما له من علاقة مباشرة على شخصيته وصحته النفسية. ويؤكد زهران [٢، ص ص٧٥-٩٠] أن مفهوم الذات يحتل مكانًا جوهريًا في التوجيه النفسي.

ويرى بيرلنجر وجاج Berlinger and Gage بأن مفهوم الذات منظم تنظيمًا هرميًا، إذ يقع في قمة هذا التنظيم مفهوم الذات العام، والذي يمثل الاعتقادات التي يحملها الفرد عن نفسه، وهي ثابتة نسبيًا. وفي المستوى الثاني، توجد مجالات رئيسة لمفهوم الذات تتمثل في الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات المدرسية. ويقع في المستوى الثالث مجالات خاصة بمفهوم الذات ترتبط بنوعية النشاط الذي يقع فيه المجال [٣].

ويتشابه ذلك مع الإطار النظري الذي وضعه شافيلسون Shavelson وزملاؤه [٤] لمفهوم الذات، إذ وضع في قمة التسلسل مفهوم الذات العامة، الذي ينقسم إلى مفهوم ذات أكاديمي ومفهوم ذات غير أكاديمي. ويشمل الأول مفاهيم عن المواد التحصيلية في حين يشمل الثاني مفاهيم عن الذات الاجتماعية، والانفعالية والجسمية.

ويعرف لابين وجرين [٥، ص ص١١٢-١١٩] مفهوم الذات بأنه التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن مظهره وقدراته واتجاهاته وأفكاره ومشاعره، ويعمل كقوة موجهة لسلوكه.

ويرى صوالحة [٦] بأن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقويماتها، ومواقف وخبرات إدراكية اجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، مثل خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي وأمور أخرى تتصل بالإحباط والفشل.

ويرى دسوقي [٧] بأن مفهوم الذات يتأثر بكل من العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية، ويُدخل ضمن العوامل الذاتية كلًا من القدرة العقلية العامة والخصائص الجسمية والدوافع، حيث يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، ومستويات النجاح والفشل. وتشمل العوامل الاجتماعية الأسرة والمدرسة، حيث تقوم الأسرة بالتنشئة الاجتماعية للطفل وتوفير الرعاية الشاملة له، ومن خلالها تنعكس نظرتها على سلوك الطفل

وتصرفاته. وتلي الأسرة المدرسة في أهمية دورها في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل بما يوفره مناخ المدرسة من فرص وتفاعل يساعد في تنمية ثقة الطفل في ذاته.

ويرى روجرز Rogers [٨، ص٣٧] بأن الذات نوعان: ذات مدركة وذات مثالية، وأن مفهوم الذات قابل للنضج والتعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته. ويؤكد صوالحة أيضًا بأن مفهوم الذات يتم تعلّمه وتطوّره عبر رحلة الحياة الطويلة التي يعيشها الفرد ويمارس خبرته فيها، كما وأن الوعي بالذات يزداد من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثّره بما فيها من عناصر. ويساعد ذلك على تطوير مفهوم ذاته من مجموعة المصادر المتمثلة بالذات الجسمية، وصورة الجسم، واللغة والتغذية الراجعة من الآخرين وخبرات التنشئة الاجتماعية [٦، ص٩٧].

وفي هذا السياق يرى روجرز بأن التوافق وعدم التوافق للفرد يعتمد على مقدار التناسق أو التنافر بين مفهوم الذات لديه والخبرات التي يمر بها. فكلما كانت الخبرات التي يواجهها الفرد في المواقف اليومية الواقعية تتفق مع مفهوم الذات لديه، كان التوافق أفضل ويحقق مزيدًا من الاستقرار. في حين أن التناقض بين مفهوم الذات والخبرات الواقعية التي يواجهها الفرد تجعله عرضة للتوتر وسوء التوافق، سيما إذا كانت هذه الخبرات تهدّد الذات لديه [٩].

وتعتبر خبرات النجاح السارة وخبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه، وبالتالي على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيّفه. وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباط قوية بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي.

ونظرًا لحداثة مجال صعوبات التعلّم في البيئة العربية وعدم توافر الدراسات — حسب علم الباحث — حول علاقة صعوبات التعلم بمفهوم الذات، فقد رأى الباحث أن من الأهمية بمكان إجراء دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين. وذلك لأن مفهوم الذات يعد عاملاً أساسيًا ومهمًا في تنظيم السلوك البشري، ويمكّن التربويين والمرشدين والوالدين من فهم أعمق لسلوك الأطفال وتطورهم.

وبالتالي، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من حاجة التربويين والأخصائيين النفسيين إلى تقويم أثر الصعوبة التعليمية على إدراك الأطفال ذوي صعوبة التعلم لذواتهم، مما يساعد

في تقديم البرامج العلاجية الملائمة، بغية تنمية مفهوم الذات وتعزيزه لديهم، وذلك عن طريق تحسين مستوى تحصيلهم في مجالات الصعوبة التي يعانون منها. وكذلك سوف تسلط هذه الدراسة الضوء على جانب مهم من جوانب شخصية الطالب من شأنه أن يلعب دورًا مهمًا في تحسين أدائه الأكاديمي أو إخفاقه في جميع مجالات الحياة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد التحقق من ثباته وصدقه.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟

فرضيات الدراسة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدب التربوي في هذا المجال، فإن هذه الدراسة ستحاول اختبار صحة الفرضيات التالية:

١ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

٢ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم: يشير مصطلح صعوبة التعلم في هذه الدراسة إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبة واضحة في أحد الموضوعات الأكاديمية المتمثلة بالقراءة أو الكتابة أو

الإملاء أو الرياضيات، بالرغم مما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية ظهرت في أدائهم المناسب في بقية الموضوعات الدراسية الأخرى.

مفهوم الذات: يعرف بيرس Piers [١٠، ص ص١٢-١٥] مفهوم الذات بأنه مدركات الفرد لذاته، من حيث علاقتها بمجالات الحياة المهمة، إذ تتشكل هذه المدركات بشكل أساسي عبر تفاعل الفرد مع البيئة خلال مرحلة الطفولة، ومن خلال اتجاهات الآخرين وسلوكاتهم.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة في أنها اقتصرت على طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

وكذلك فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد باستجابات الطلاب على اختبار مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تشير نتائج كثير من الدراسات التي قارنت بين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين إلى أن ذوي صعوبات التعلّم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم.

فقد استخدم لارسن Larsen وزملاؤه [١١] الاختبار التصنيفي (الواقعي والمثالي) الذي تم اشتقاقه من اختبار كوبر سمث لتقدير الذات، وتوصلوا إلى أن طلاب الصفين الرابع والخامس ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا تباعدًا دالاً في الاختبار التصنيفي الواقعي والمثالي مقارنة بما أظهره أقرانهم العاديين ممن لايعانون صعوبات أكاديمية.

وقد أظهرت دراسة برواننكس Bruininks [١٢] أن طلاب المرحلة الابتدائية ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا انخفاضًا دالاً في مفهوم الذات مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل ألفة وأقل دقة في تقويم أوضاعهم الاجتماعية وأكثر حاجة للضبط من الطلاب العاديين.

وقـد توصـل بورسـما وزمـلاؤه Boersma [١٣] في دراسـتهـم لمفهـوم الـذات لدى الأطفـال ذوي صعـوبات ا.حلم من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي ممن يتلقون تعليمهم في الصفوف العادية — وذلك بعد تطبيقهم لاختبار مفهوم الذات — بأنهم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين في المجموعة الضابطة.

وأظهـرت دراسة ديفرانسيسكو وتيلور DeFrancesco and Taylor [١٤] من خلال استخدامها لاختبار مارتنك - زيكوزكي لمفهوم الذات Martinek - Zaichkowsky Self-Concept بأن مفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان منخفضًا بدرجة دالة مقارنة بمفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب العاديين. ووجدا أيضًا أن جنس الـطلاب ليس له ارتبـاط بمفهوم الذات، في حين وجدا ارتباطًا إيجابيًا دالاً بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومفهوم الذات.

ووجـد وين Winne وزمـلاؤه [١٥] أن الـطلاب ذوي صعـوبات التعلم أظهروا انخفاضًا في مفهومهم لذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين والمتفوقين على الاختبار الأكاديمي الفـرعي من اختبـار كوبر سمث. ومع ذلك لم يجدوا فروقًا بين المجموعات الثلاث على الاختبـارات الفـرعية الخـاصـة بالبيت ومفهوم الذات العام للاختبار المذكور. وأظهرت الدراسة دليلاً ضعيفًا على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم لديهم مفهوم ذاتي عالٍ في كل من البعد الاجتماعي والبعد الجسمي.

وتبين من خلال دراسة كابمان وبورسما Chapman and Boersma [١٦] أن الطلاب ذوي صعـوبـات التعلّم يحملون مفهـومًا ذاتيًا سالبًا بدرجة دالة حول قدرتهم في القراءة والتهجئة والرياضيات مقارنة بمفهوم الذات الذي تحمله المجموعة الضابطة. وتبين أيضًا أنهم يحملون إدراكًا منخفضًا لقدرتهم العامة وثقة أقل بالمدرسة واتجاهات أكثر سلبية نحوها.

وتحقق بلاك Black [١٧] وباتين Patten [١٨] من وجود ارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي. فقد اختار بلاك عينة من الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلّم في القراءة ممن تمت إحالتهم لعيادة المستشفى بسبب من صعوبة أكاديمية في المدرسة. وقد وجد أن متوسط درجات الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة على اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بمتوسط درجات الأطفال العاديين

على الاختبار نفسه . وأظهرت الدراسة أيضًا أن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم على اختبار مفهوم الذات تقل مع زيادة العمر والصف الدراسي .

وقام كابمان وبورسما Chapman and Boersma [١٩ ، ص٥٦] بدراسة اشتملت على ١٦٢ طالبًا من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي ، منهم ٨١ طالبًا عاديًا ، و٨١ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم . وهدفا من خلال دراستهما إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، والضبط الداخلي ، وتوقعات الأمهات والمدرسين ، ووعي الأمهات بمدركات الأطفال الذاتية . ومن اللافت للنظر أن المقارنة بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين أظهرت أنه بالرغم من أن مفهوم الذات العام لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لايختلف عن المجموعة الضابطة ، فقد كان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم أكثر سلبية ، كما كانت اتجاهاتهم نحو المدرسة سلبية بشكل عام . وعلاوة على ذلك ، اعتبرت مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن النجاح في المجال الأكاديمي ناتج عن عوامل خارجية . في حين أرجعت كلتا المجموعتين الفشل الأكاديمي إلى مسؤوليتهم الشخصية وانخفاض القدرة لديهم . وقد أظهرت الدراسة أيضًا أن توقعات الأمهات والمدرسين من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بالأطفال العاديين في المجموعة الضابطة .

ويؤكد بيركي Purkey [٢٠] أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بأقرانهم العاديين . وقد عزا براين وبراين Bryan and Bryan [٢١] مفهوم الذات السلبي إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قِبل زملائهم ومدرسيهم .

وطبقًا لما ذهبت إليه مارجلت وزاك Margalist and Zak [٢٢] ، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم ، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض في تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية .

وبيّنت دراسة شيو Chiu [٢٣] التي استهدفت التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين في تقدير الذات ، والتي أجريت على عينة مكونة من ٤٥٠ طالبًا في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب

المتفوقين والعاديين من جهة، وبين المتخلفين من جهة أخرى. ولكنها لم تجد فروقًا دالة بين المتفوقين والعاديين، وذلك عند استخدامهم لمقياس كوبر سمث لتقدير الذات.

ومن جانب آخر، أظهرت دراسة روزنبرغ وجاير Rosenberg and Gaier [٢٤] باستخدام اختبار كوبر سمث لتقدير الذات عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مفهوم الذات العام بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين. ولكن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم أظهرت ميلاً نحو مفهوم ذات عام أكثر سلبية مما أظهرته درجات الطلاب العاديين. في حين كانت هناك فروق دالة في مفهوم الذات الاجتماعي لصالح الطلاب العاديين.

ووجد تولفسون وزملاؤه Tollefson وزملاؤه [٢٥] من خلال استخدامهم لاختبار روزننبرغ لمفهوم الذات أن متوسط الدرجات على هذا الاختبار لاتفرق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة روزنبرغ وجاير السابقة.

وقام هوك وهوك Houck and Houck [٢٦] بالتحقّق من العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى ٣٧ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم تراوحت أعمارهم مابين ٨-١٤ سنة، منهم ١٩ طالبًا مسجلاً في فصول خاصة، في حين يتلقى ١٨ طالبًا الخدمة من خلال غرفة المصادر. وقد أشارت نتائج الطلاب على كل من اختبار مفهوم الذات واختبار التحصيل واسع المدى إلى عدم وجود اختلاف في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لكلا المجموعتين، وإلى وجود ارتباط منخفض بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات كما تم قياسه في هذه الدراسة ومع هؤلاء الأطفال.

وتوصلت وايلي Wylie [٢٧، ص ص١٤٣-١٥٠] من خلال مراجعتها للأدب السابق حول أثر الجنس على مفهوم الذات، إلى عدم وجود دليل لأثر الجنس على مفهوم الذات في أي مرحلة عمرية، حيث أوضحت أن أية فروق في عناصر محددة من مفهوم الذات قد تضيع حين يتم جمع الاستجابات على الفقرات للحصول على الدرجة الكلية.

وفي دراسة دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] لمفهوم الذات، فقد أشارا إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس، إذ يحمل الأولاد مفاهيم عالية عن ذاتهم فيما يتعلق بالقوة الجسمية والتحصيل والقيادة، في حين

يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم في الجانب الاجتماعي.

وذهب مارش Marsh وزملاؤه [٢٩] إلى أنه، بالرغم من وجود دليل ضعيف لاختلاف الجنس على مفهوم الذات الكلي، إلا أن للجنس أثرًا على أبعاد محددة عن مفهوم الذات.

وتوصل توق والطحان [٩، ص ص٥-٤٤] إلى أن هناك فروقًا حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات، وأن هذه النتيجة لصالح الذكور. كما أن هذه النتيجة ذاتها تم التوصل إليها في خمسة جوانب من الجوانب الستة التي يتضمنها مقياس مفهوم الذات المستخدم في تلك الدراسة، وهي الجانب العقلي، والجانب الاجتماعي، والجانب الانفعالي، والجانب الجسمي والثقة بالنفس.

وتوصلت دراسة دسوقي [٧، ص ص٨٣-١٢٥] إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية، والشعبية، والسعادة والرضا، في حين أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد السلوك، والمظهر الجسمي والقلق، حيث أوضحت الدراسة أن الذكور أقل انضباطًا من الإناث، في حين أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور، وأن الذكور أكثر اهتمامًا بمظهرهم الجسمي من الإناث.

وفي دراسة أجرتها اليس Ellis [٣٠، ص ص١٧-٢٤] على عينة اشتملت على ٣٠٠ من الطلاب والطالبات بهدف تحديد الفروق بين الذكور والإناث في بعض المتغيرات، ومنها مفهوم الذات، فقد توصلت الدراسة من خلال استخدام تحليل التباين إلى أن هناك فروقًا بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور.

كما أظهرت دراسة بل ووارد Bell and Ward [٣١] التي أجريت على عينة من ٧٢ طالبًا وطالبة، منها ٣١ طالبًا و٤١ طالبة، بعض الفروق في أبعاد مفهوم الذات بين الذكور والإناث.

تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين على مفهوم الذات غير ثابتة. فقد أظهرت الكثير منها فروقًا دالة بين المجموعتين على اختبارات مفهوم الذات، في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق كبيرة بينهما. ومن جانب آخر، ركزت الدراسات السابقة على المقارنة بين مجموعتي الطلاب على مفهوم الذات العام، وأهملت أبعاد مفهوم الذات من مثل المظهر

الجسمي، والتقبـل الاجتـماعي، والسعـادة والقلق، والحالة العقلية والمدرسية، وتناولت بشكل محدود جدًا علاقة الجنس بمفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

وفي ضوء ذلك يريد الباحث أن يتحقق من الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين على مفهوم الذات وأبعاده المختلفة من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وأثر متغير الجنس على ذلك، وذلك في البيئة العربية ممثلة بالسعودية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق حقيقية بين المجموعتين على الاختبار المستخدم في هذه الدراسة وأبعاده المختلفة.

الطريقة

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على **٣٩٩** طالبًا من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من مدينة الرياض، وتراوحت أعمارهم مابين ١٠-١٣ عامًا. وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب العاديين، وبلغ عددهم ٢٨٠ طالبًا، ومجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وبلغ عددهم ١١٩ طالبًا. وجدول رقم ١ يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

الجنس / الحالة	ذكور	إناث	المجموع
طلاب ذوو صعوبات التعلم	٥٥	٦٤	١١٩
طلاب عاديون	٢٠٥	٧٥	٢٨٠
المجموع	٢٦٠	١٣٩	٣٩٩

أما جدول رقم ٢، فيبين توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس.

الصف	طلاب ذوو صعوبات التعلم		طلاب عاديون		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الرابع	١٠	٢٧	٣٢	١١	٨٠
الخامس	٢٢	١٧	٦١	١٩	١١٩
السادس	٢٣	٢٠	١١٢	٤٥	٢٠٠
المجموع	٥٥	٦٤	٢٠٥	٧٥	٣٩٩

الإجراءات

لقد طلب الباحث من طلاب وطالبات التدريب الميداني في مسار صعوبات التعلّم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود تطبيق اختبار مفهوم الذات على الطلاب ذوي صعـوبـات التعلّم الذين قاموا بتشخيص حالاتهم وعملوا معهم لفصل دراسي واحد في بعض مدارس وزارة المعارف بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض. وذلك خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ. وقد تم التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلّم من خلال الرجوع إلى السجلات الأكاديمية والأخصائيين النفسيين، بالإضـافة إلى تطبيق بعض القوائم والاختبارات غير الرسمية من مثل اختبار مايكلبست لتشخيص صعـوبـات التعلم المطور في البيئة الأردنية. أما الطلاب العاديون، فقد تم اختيارهم من المدارس نفسها، وذلك باختيار عشرة طلاب من كل فصل دراسي بطريقة عشوائية. وقد طلب من المدرسين وطلاب التدريب الميداني تعريف الطلاب بهدف الاختبار وطريقة الإجابة عن فقراته. ولضمان فهم الطالب، طلب الباحث من المدرسين وطلاب التدريب الميداني قراءة الاختبار للطلاب عند تطبيقه.

أداة الدراسة

تمثلت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة باختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات الذي قاما بتطويره عام ١٩٦٤م، ويهدف الاختبار إلى تقويم كيف يشعر الأطفال نحو أنفسهم.

ويتألف الاختبار في صورته الأصلية من ٨٠ فقرة توزعت على ستة أبعاد تمثلت في: السلوك، والحالة المدرسية، والمظهر الجسمي، والقلق، والشعبية (التقبل الاجتماعي)، والسعادة والرضا.

وتتحدد الإجابة عن فقرات الاختبار بنعم ولا، وبالتالي فإن الدرجة على الاختبار تمتد مابين صفر-٨٠، حيث تعطي الإجابة (نعم) درجة واحدة في حين تعطي الإجابة (لا) صفرًا، مع الأخذ بالاعتبار أن الفقرات السالبة تُصحَّح بطريقة عكسية.

ويتمتع الاختبار — بشكل عام — بدلالات كافية من الثبات والصدق جعلت منه أداة ملائمة للاستخدام في قياس مفهوم الذات لدى الأطفال في العديد من الدراسات، حيث تراوحت نسب الاتساق الداخلي للاختبار في صورته الأصلية مابين ٧٨, ٠-٩٣, ٠ وذلك عند تطبيقه على ٣٦٣ طالبًا يمثلون الصفوف الثالث والسادس والعاشر، وقد أعيد تطبيق الاختبار على نصف العينة السابقة، وذلك بعد أربعة أشهر، للتحقق من استقرار الاختبار. وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بلغت ٧٢, ٠، ٧١, ٠، ٧٢, ٠ للصفوف الثلاثة على التوالي [٣٢].

ومن جانب آخر، بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار في صورته العربية المستخدمة مع الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم [٣٣] في عينة بلغت ٨٧ طفلاً ٨٤, ٠، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الستة وبين درجاتهم الكلية على الاختبار مابين ١٧, ٠-٧٧, ٠ وكانت جميعها دالة عند ٠١, ٠.

وقد مر إعداد الاختبار في الدراسة الحالية بالخطوات التالية:

١ - تمت ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية، بالرغم من توافر ترجمة سابقة قام بها الوابلي Alwabely [٣٣، ص ص ٥٧ - ٥٨] والتي راعى فيها عينة الأطفال المتخلفين عقليًا، بحيث قدمت فقرات الاختبار بصيغة السؤال، وبالتالي لم تتفق تلك الترجمة مع أصل المقياس. وقام دسوقي [٧، ص ص٨٣-١٢٥] أيضًا بترجمة للاختبار واستخدمه في دراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات، ولكن تلك الدراسة لم تتضمن صورة من الاختبار أو أية معلومات حول ثباته وصدقه. من أجل ذلك حرص الباحث على ترجمة الاختبار مستفيدًا قدر الإمكان من الترجمة الموجودة، وسعى كذلك إلى التحقق من ثباته وصدقه لاستخدامه في الدراسة الحالية.

٢ ـ عرض الاختبار على خمسة من المتخصصين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الملك سعود، وطلب منهم التحقق من صحة الترجمة، ومحافظتها على شكل ومضمون فقرات الاختبار الأصلية، ومدى وضوح صياغة الفقرات ومناسبتها لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد أخذ الباحث بملاحظاتهم بحيث أعاد صياغة بعض الفقرات على ضوء ذلك.

ثبات الاختبار

استخدم الباحث الحالي طريقتين لحساب ثبات الاختبار، تمثلت الطريقة الأولى في إعادة التطبيق، وتمثلت الثانية في الاتساق الداخلي بين الأبعاد، وفيما يلي عرض لنتائج كل طريقة:

١ ـ معامل الاستقرار: بلغ معامل الثبات ٦٤, ٠ في عينة بلغت ٥٠ طالبًا، وهو دال عند مستوى ٠١, ٠. وكانت الفترة بين التطبيقين حوالي ثلاثة أسابيع.

٢ ـ معامل الاتساق الداخلي: لقد تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول رقم ٣ معاملات الثبات للدرجة الكلية لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة، وقد تراوحت مابين ٥٤, ٠ـ٩٠, ٠.

صدق الاختبار

اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاختبار على مايلي:

١ ـ صدق المحكمين: من خلال عرض الاختبار على عدد من المتخصصين العاملين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس كما تم توضيحه سابقًا.

٢ ـ الصدق العاملي: قام الباحث بإجراء تحليل عاملي لفقرات الاختبار لاستجابات الطلاب في عينة الدراسة والبالغة ٣٩٩ طالبًا من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. وقد تم تحديد خمسة عوامل تشبعت بها ستون فقرة من فقرات الاختبار التي بلغت تشبعاتها ٣٠, ٠ أو أكثر بالنسبة للعوامل المنتمية إليها. وفي تحديد عوامل الاختبار

اعتمد الباحث طريقة ميكل Michael وزملائه، [٣٤] في اختيار العامل، إذ اشترطوا أن يتضمن العامل أربع فقرات على الأقل، تتشبع إحداها بها لايقل عن ٠,٦٠ وتتشبع فقرة ثانية بها لايقل عن ٠,٥٠، وتتشبع الفقرات الأخرى بها لايقل عن ٠,٣٠. وفي ضوء هذا المحك، اعتمد الباحث خمسة أبعاد تضمنت ستين فقرة، حيث كان جذرها الكامن أكثر من ١ طبقًا لمحك جتمان لتحديد العوامل واستبعدت الفقرات الأخرى. وقد تمثلت تلك العوامل في الجانب السلوكي والأداء الأكاديمي، والاجتماعي والجسمي والقلق. ويبين جدول رقم ٤ نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور بطريقة التدوير المتعامد ودرجات تشبع الفقرات بالعوامل المنتمية إليها. ويتضمن ملحق رقم ١ الاختبار في صورته النهائية، في حين يتضمن ملحق رقم ٢ الفقرات التي تم استبعادها وأرقامها في الاختبار الأصلي.

جدول رقم ٣. معاملات الثبات لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة بطريقة ألفا كرونباخ.

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
السلوكي	١٥	٠,٨٠
الأكاديمي	١٥	٠,٧٧
الاجتماعي	١٠	٠,٧١
الجسمي	١٢	٠,٥٤
القلق	٨	٠,٦١
الدرجة	٦٠	٠,٩٠

جدول رقم ٤ . نتائج التحليل العاملي للاختبار.

العامل الأول السلوكي		العامل الثاني الأكاديمي		العامل الثالث الاجتماعي		العامل الرابع الجسمي		العامل الخامس القلق	
رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع
١٤	٠,٥١	٢	٠,٤٧	٩	٠,٥٠	١٨	٠,٤٣	٦	٠,٤٤
٢٢	٠,٥٥	٤	٠,٤٦	١٥	٠,٥٣	٢٣	٠,٣٣	٧	٠,٦١
٢٨	٠,٥٨	٥	٠,٦٥	١٧	٠,٥٩	٢٩	٠,٣٢	١٠	٠,٥٢
٣٢	٠,٦٢	١٢	٠,٥٢	٢٤	٠,٦٦	٤١	٠,٣١	١٣	٠,٦٥
٣٤	٠,٦٢	١٩	٠,٤٧	٢٧	٠,٥٦	٤٦	٠,٤٢	١٦	٠,٤٣
٣٧	٠,٤٨	٢١	٠,٧٦	٣٣	٠,٥٢	٥٤	٠,٤٦	٧٤	٠,٤٣
٤٣	٠,٤٩	٢٦	٠,٤٦	٤٩	٠,٥٣	٥٧	٠,٦٢	٤٠	٠,٤٢
٤٨	٠,٦٣	٣٠	٠,٥٢	٦٣	٠,٤٦	٦٠	٠,٤٨	٤٧	٠,٣٧
٥٦	٠,٥٨	٣٩	٠,٥٥	٦٩	٠,٤٩	٦٤	٠,٤٨		
٥٨	٠,٤٧	٤٢	٠,٤٦	٧٣	٠,٦٥	٦٧	٠,٦٥		
٦١	٠,٤٩	٥٠	٠,٥٠			٧١	٠,٤٨		
٦٢	٠,٦٢	٥٢	٠,٤٤			٧٦	٠,٤٤		
٦٨	٠,٧٠	٥٥	٠,٤٣						
٧٨	٠,٥٤	٦٦	٠,٥٢						
٨٠	٠,٥٨	٧٠	٠,٦٣						

* أعطيت أرقام الفقرات الواردة في الجدول أرقامًا متسلسلة في الصورة النهائية للاختبار بدأت من ١ ـ ٦٠ على النحو التالي :

البعد الأول ١ـ١٥ البعد الثاني ١٦ـ٣٠ البعد الثالث ٣١ـ٤٠ البعد الرابع ٤١ـ٥٢ البعد الخامس ٥٣ـ٦٠.

جدول رقم ٥ . معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على فقرات الاختبار ودرجاتهم على كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية *

	معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط	
رقم الفقرة	البعد الأول*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الثاني*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الثالث*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الرابع*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الخامس*	الدرجة الكلية*
١٤	٠,٦١	٠,٤٦	٢	٠,٤٩	٠,٣٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢	١٨	٠,٤٢	٠,١٥	٦	٠,٦٩	٠,٢٨
٢٢	٠,٦١	٠,٣٦	٤	٠,٥٠	٠,٣٣	١٥	٠,٦٠	٠,٣٣	٢٣	٠,٣٤	٠,٤٠	٧	٠,٧٧	٠,٤٤
٢٨	٠,٦٨	٠,٤٧	٥	٠,٦٥	٠,٤٤	١٧	٠,٦٠	٠,٤١	٢٩	٠,٥٤	٠,٣٠	١٠	٠,٧٤	٠,٤٤
٣٢	٠,٦٤	٠,٤١	١٢	٠,٥١	٠,٣١	٢٤	٠,٦٥	٠,٣٧	٤١	٠,٤٦	٠,٣٤	١٣	٠,٥٣	٠,١٩
٣٤	٠,٧٤	٠,٥٢	١٩	٠,٦٧	٠,٤٠	٢٧	٠,٧٢	٠,٤٩	٤٦	٠,٤٩	٠,٢٦	١٦	٠,٥٠	٠,٣٦
٣٧	٠,٦٠	٠,٤٦	٢١	٠,٧٢	٠,٤٤	٣٣	٠,٦٦	٠,٤٦	٥٤	٠,٦٠	٠,٣٧	٧٤	٠,٦١	٠,٤٧
٤٣	٠,٦١	٠,٤٧	٢٦	٠,٥٩	٠,٤٨	٤٩	٠,٦٩	٠,٤٧	٥٧	٠,٥٧	٠,٣٩	٤٠	٠,٥٩	٠,٥٠
٤٨	٠,٦٧	٠,٤٣	٣٠	٠,٦٠	٠,٣٨	٦٣	٠,٥١	٠,١٣	٦٠	٠,٥٨	٠,٣٤	٤٧	٠,٤٧	٠,٢٣
٥٦	٠,٦٤	٠,٣٨	٣٩	٠,٦١	٠,٤٣	٦٩	٠,٥٨	٠,٤٦	٦٤	٠,٥٤	٠,٢٦			
٥٨	٠,٥٩	٠,٤١	٤٢	٠,٥٣	٠,٣١	٧٣	٠,٦٩	٠,٤٢	٦٧	٠,٥٥	٠,١٥			
٦١	٠,٥٢	٠,٣٢	٥٠	٠,٣٤	٠,٣٧				٧١	٠,٤٦	٠,١٨			
٦٢	٠,٦٦	٠,٤٤	٥٢	٠,٥٧	٠,٤٧				٧٦	٠,٥٣	٠,٣٩			
٦٨	٠,٧٦	٠,٥١	٥٥	٠,٥٥	٠,٣٧									
٧٨	٠,٤٧	٠,٢٦	٦٦	٠,٦٩	٠,٥٦									
٨٠	٠,٥٣	٠,٣٧	٧٠	٠,٧٢	٠,٥٤									

* جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة عند ٠,٠١ .

٣ ـ صدق الفقرات: حيث تم حساب معاملات الارتباط للفقرات الداخلة في الصورة النهائية للاختبار مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للاختبار.

ويتضح من جدول رقم ٥ ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية إليها بمعاملات ارتباط تراوحت مابين ٣٤, ٠ـ٧٧, ٠ وهي دالة عند أقل من ٠,٠١ ، كما ترتبط جميع الفقرات

جدول رقم ٦ . معاملات الارتباط الفرعية للمقياس* (ن = ٣٩٩) .

الأبعاد	السلوكي	الأكاديمي	الاجتماعي	الجسمي	القلق	الدرجة الكلية
السلوكي						
الأكاديمي	٠,٥٣					
الاجتماعي	٠,٤١	٠,٥٠				
الجسمي	٠,٤٣	٠,٤١	٠,٤٧			
القلق	٠,٥٢	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٣١		
الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٦٧	

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ وأقل .

بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطات موجبة ودالة عند أقل من ٠,٠١ ، وقد تراوحت مابين ٠,١٣ـ٠,٥٤ .

كما يوضح جدول رقم ٦ معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الخمسة وبينها وبين الدرجة الكلية على الاختبار .

النتائج

لقد استخدم في هذه الدراسة تحليل التباين (٢×٢) لدراسة الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم ، الذكور منهم والإناث . كما استخدم اختبار (ت) لدراسة دلالة هذه الفروق بين تلك المجموعات .

يبين جدول رقم ٧ المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس في هذه الدراسة للدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة .

جدول رقم ٧ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين وفق متغير الجنس.

المجموعات	طلاب ذوو صعوبات التعلم ن = ١١٩				طلاب عاديون ن = ٢٨٠			
	ذكور ن = ٥٥		إناث ن = ٦٤		ذكور ن = ٢٠٥		إناث ن = ٧٥	
الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
مفهوم الذات العام	٤٣,٥٣	١٢,٥٢	٤٧,٠٣	٨,٣٠	٤٧,٢١	٨,٠٣	٥٠,٨٢	٦,٨٨
الجانب السلوكي	١١,٦٤	٣,٦٦	١٢,٦٧	٢,٤٤	١٢,١٤	٢,٨٨	١٣,٣٣	٢,٢٠
الجانب الأكاديمي	١٢,٣٢	٤,٠٠	١٣,٧٣	٢,٦٠	١٤,٠١	٢,٣٥	١٤,٦١	٢,٢٤
الجانب الاجتماعي	٦,٤٩	٢,٦٧	٦,٦٦	٢,٦٢	٦,٩١	٢,١٩	٧,٥٦	١,٧٤
الجانب الجسمي	٨,٠٩	٢,٤٧	٨,٨٣	١,٨٩	٨,٧٩	٢,٠١	٩,٨٨	١,٧٨
القلق	٤,٩٨	٢,٠٨	٥,١٤	١,٨٠	٥,٣٧	١,٣٢	٥,٤٤	١,٨٤

ويبين جدول رقم ٨ ملخصًا لنتائج تحليل التباين للدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات في مجموعتيْ العاديين وصعوبات التعلّم على اختبار مفهوم الذات (الدرجة الكلية) وأبعاده الخمسة.

يبين جدول رقم ٨ أن تأثير صعوبات التعلم كان دالاً في ثلاثة جوانب من جوانب مفهوم الذات التي يقيسها الاختبار، وهذه الجوانب هي الأكاديمي (ف=١٩,٣٣)، والاجتماعي (ف=٦,٠٦)، والجسمي (ف=١٣,٨٩). وقد كانت مستويات الدلالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل، ولم يكن تأثير صعوبة التعلّم دالاً في كل من الجانب السلوكي (ف=٣,١٩)، والجانب الانفعالي (ف=٢,٩٠).

أما تأثير الجنس، فكان دالاً بمستوى ٠,٠٠١ في ثلاثة جوانب تمثلت في الجانب السلوكي (ف=١٣,٧٥)، والجانب الأكاديمي (ف=٩,٣٣) والجانب الجسمي

جدول رقم ٨ . ملخص نتائج تحليل التباين وتأثير كل من عاملي الحالة الدراسية (صعوبة تعلم ، وعادية) والجنس (ذكور ، إناث) والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على اختبار مفهوم الذات .

	الحالة صعوبة تعلم/ عادية		الجنس ذكور/ إناث		التفاعل	
مفهوم الذات	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة
الدرجة الكلية	١٤,٧٥**	٠,٠٠١	١٤,٦٥**	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٥
الجانب السلوكي	٣,١٩	٠,٠٨	١٣,٧٥**	٠,٠٠١	٠,٠٦٣	٠,٨٠
الجانب الأكاديمي	١٩,٣٣**	٠,٠٠١	٩,٣٣ **	٠,٠٠٢	١,٧٥	٠,١٨
الجانب الاجتماعي	٦,٠٦ **	٠,٠١	٣,٨٢*	٠,٠٥	٠,٨٨	٠,٣٥
الجانب الجسمي	١٣,٨٩**	٠,٠٠١	١٩,٢٢**	٠,٠٠١	٠,٥٨	٠,٤٥
القلق	٢,٩٠	٠,٠٨	٠,٢٦	٠,٦١	٠,٠٤٧	٠,٨٣

* دال عند مستوى ٠,٠٥ . ** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل .

(ف=١٩,٢٢) . وبمستوى ٠,٠٥ في الجانب الاجتماعي (٣,٨٢) . ولم يكن تأثير الجنس دالاً في جانب واحد فقط ، هو الجانب الانفعالي (ف=٠,٢٦) .

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار (مفهوم الذات العام) ، فقد كان تأثير كل من حالة الطالب (صعوبة تعلّم/ عادي) والجنس (ذكور/ إناث) ، دالاً . إذ كانت قيمة ف تساوي ١٤,٧٥ بالنسبة لمتغير الحالة و١٤,٦٥ بالنسبة لمتغير الجنس ، وقد كانت مستويات الدلالة عند ٠,٠٠١ .

أما بالنسبة لتأثير التفاعل ، فقد أظهر تحليل التباين عدم وجود أثر ذي دلالة للتفاعل مابين حالة الطلاب والجنس على الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة .

وعند استعراض جدول المتوسطات الحسابية (رقم ٧) ، يتضح أن جميع متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تنخفض من متوسطات درجات الطلبة العاديين على

الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده المختلفة. ومع الأخذ بعين الاعتبار نتائج تحليل التباين، يمكن القول إن هناك فروقًا جوهرية وذات دلالة بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات العام، مما يؤدّي إلى رفض الفرضية الأولى القائلة بعدم وجود فرق بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات. وكذلك الحال بالنسبة للفرضية الثانية القائلة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات، حيث كانت متوسطات درجات الذكور تنخفض عن متوسطات درجات الإناث على الاختبار وأبعاده المختلفة، وفيما يلي تفصيل للنتائج.

الدرجة الكلية التي تمثل مفهوم الذات العام

يبين جدول رقم ٨ أن هناك فروقًا حقيقية بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم والطلاب العاديين من حيث مستوى مفهوم الذات. حيث إن قيمة ف والخاصة بتأثير صعوبة التعلم على تباين درجات أفراد العينة الكلية على اختبار مفهوم الذات بلغت ١٤,٧٥، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية من حيث مستوى مفهوم الذات بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين.

كما يتضح من جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على اختبار مفهوم الذات قد بلغت ١٤,٩٥، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على اختبار مفهوم الذات.

جدول رقم ٩. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧,٢١	٨,٠٣	٢.١١	٠,٠٤
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣,٥٣	١٢,٢٤		
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠,٨٣	٦,٨٨	٢.٩٠	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧,٠٣	٨,٣١		

يوضح جدول رقم ٩ نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات المختلفة. فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلّم في اختبار مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلّم ذكورًا وإناثًا عن أقرانهم من العاديين انخفاضًا دالًا كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت) بين المجموعات المبينة في الجدول، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث ٤٣,٥٣ و٤٧,٠٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٤٧,٢١ و٥٠,٨٣ على التوالي. وتسمح هذه النتيجة بالقول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلّم ومستوى مفهوم الذات.

جدول رقم ١٠. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذاتي صعوبات التعلم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧,٢١	٨,٠٣	٣,٤٦-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠,٨٣	٦,٨٨		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣,٥٣	١٢,٢٤	١,٩٨-	٠,٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧,٠٣	٨,٣١		

ويبين جدول رقم ١٠ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلم، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلم ٤٧,٢١ و٤٣,٥٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين

وممن يعانون من صعوبات في التعلم ٨٣, ٥٠ و٠٣, ٤٧ على التوالي. ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على مستوى مفهوم الذات، وهذا ما أظهره تحليل التباين، وبالتالي يمكن القول إن هناك علاقة بين مستوى مفهوم الذات وبين الجنس، حيث تتمتع الإناث بمستوى أعلى من مفهوم الذات.

الجانب السلوكي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ٣,١٩، وهذه القيمة غير دالة. ولاتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الجانب السلوكي من الذات.

كما يتضح من الجدول نفسه أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣,٧٥، وهي دالة إحصائيًّا. وهذا يعني وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات من حيث إدراك الجانب السلوكي من الذات.

جدول رقم ١١. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢,١٤	٢,٨٨	٠,٩٤	٠,٣٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١,٦٤	٣,٦٦		
إناث (عاديات)	٧٥	١٣,٣٣	٢,٢٠	١,٦٦	٠,٠٩
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢,٦٧	٢,٤٤		

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

وتوضح النتائج الواردة في جدول رقم ١١ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات الـدرجـات التي حصلت عليهـا مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث من الطلاب العاديين وصعـوبات التعلّم على الجانب السلوكي من مفهوم الذات، مع أن متوسطات درجات الذكور والإناث ممن يعانون من صعوبة في التعلم تنخفض قليلاً عن متوسطات درجات أقرانهم من الطلاب العاديين.

جدول رقم ١٢ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢,١٤	٢,٨٨	-٣,٢٦	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	١٣,٣٣	٢,٢٠		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١,٦٤	٣,٦٦	-٢,٠١	٠,٠٤
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢,٦٧	٢,٤٤		

ويبين جدول رقم ١٢ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متـوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم، حيث بلغت متوسطات درجات الذكور والإناث في مجموعتي العاديين ١٢,١٤ و١٣,٣٣ على التوالي، في حين بلغت متوسطاتهم في مجموعة صعوبات التعلم ١١,٦٤ و١٢,٦٧ على التوالي. مما يشير إلى أن الذكور أقل انضباطًا في سلوكهم من الإناث. وهذا ما أوضحته نتائج تحليل التباين، حيث تبين أن للجنس تأثيرًا على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

الجانب الأكاديمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات

أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٩,٣٣ ، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ . وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت ٩,٣٣ ، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١ ، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٣ . متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٦	٢,٩٨	٠,٠١
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٣	٤,٠		
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٥	٢,١١	٠,٠٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويظهر جدول رقم ١٣ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلّم، وهي مجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل.

وتظهر النتائج أن هناك فروقًا حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلم، ذكورًا وإناثًا عن أقرانهم من العاديين انخفاضًا دالاً كما يوضحه جدول رقم ١٣ ، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث ١٢,٣٣ ، و١٣,٧٤ على التوالي، في حين بلغ

متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ١٤,٠١ و١٤,٦١ على التوالي. ولعل ذلك يعـود إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات. وهذا ما أظهره تحليل التبـاين، وبـالتالي يمكن القول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلّم وإدراك الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٤. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٥	-١,٩٧	٠,٠٥
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٢	٤,٠	-٢,٣٠	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويوضح جدول رقم ١٤ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم على الجـانب الأكاديمي من مفهوم الذات، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلّم ١٤,٠١ و١٢,٣٢ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين وممن يعانون صعوبات في التعلم ١٤,٦١ و١٣,٧٤ على التـوالي. وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس، فقـد ترجـع النتيجـة إلى تأثير الجنس على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين الواردة في جدول رقم ٨.

الجانب الاجتماعي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفـراد العينـة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٦,٠٦، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١ . وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٣,٨٢، وهي دالة إحصائيًا عنـد مستـوى ٠,٠٥ . وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات في مجموعتي الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

جدول رقم ١٥ . متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	١,٠٦	٠,٢٩
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤	٢,٣٥	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

يوضـح جدول رقـم ١٥ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي الـطلاب الـذكور من العاديين وذوي صعوبات التعلّم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات. في حين ظهرت فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي الطالبات الإناث من العـاديين وذوي صعوبات التعلم. حيث بلغ متوسط درجات الإناث اللواتي يعانين من

صعوبة في التعلم ٦,٦٦، في حين بلغ متوسط درجات الإناث العاديات ٧,٥٦. ومن هذا نستنتج أن مفهوم الذات لدى طالبات ذوات صعوبات التعلّم ينخفض في الجانب الاجتماعي عن زميلاتهن من الطالبات العاديات. ويلاحظ كذلك أن متوسط درجات الذكور ممن يعانون صعوبة في التعلم ينخفض قليلاً عن العاديين. ويمكن القول إن نتائج تحليل التباين التي أوضحت تأثير صعوبة التعلم على درجات أفراد العينة في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد كان واضحًا لدى الإناث، في حين أن الفرق لم يصل إلى مستوى الدلالة لدى مجموعتي الذكور.

جدول رقم ١٦. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	٢,٣٢	٠,٠٢
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧	٠,٣٤-	٠,٧٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) المبينة في جدول رقم ١٦ عن وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي العاديين من الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وحيث بلغ متوسط درجات الذكور ٦،٩١ في حين بلغ متوسط درجات الإناث ٧,٥٦. في حين لم تكن الفروق بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية. مع أن متوسط الدرجات يميل لصالح الإناث. وحيث تتفق المجموعات في التحصيل وتختلف في الجنس، فيمكن القول إن الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات يتأثر بمتغير الجنس، حيث تنخفض درجات الطلاب الذكور عن درجات الطالبات الإناث على هذا الجانب من مفهوم الذات.

الجانب الجسمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣,٨٩ ، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ . وتشير هذه القيمة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات .

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٩,٢٢ ، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ . وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات .

جدول رقم ١٧ . متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات .

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٩٠	٢,٠١	١,٩٦	٠,٠٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٩,٨٨	١,٧٩	٣,٣٥	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٢	١,٩٠		

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ١٧ إلى وجود فروق حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها العاديون وبين متوسط الدرجات التي حصل عليها ذوو صعوبات التعلم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات . حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلم ، ذكورًا وإناثًا ، عن أقرانهم العاديين انخفاضًا دالاً ، كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت) . حيث بلغت متوسطات درجات صعوبات التعلم من الذكور والإناث ٨,٠٩ و٨,٨٢ على التوالي ، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٨,٩٠ و٩,٨٨ على

التوالي. وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل، فقد ترجع هذه النتيجة إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الجسمي من مفهوم الذات، وهذا مما أوضحته نتائج تحليل التباين. وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون إدراكًا منخفضًا للجانب الجسمي عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين.

جدول رقم ١٨. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٧٩	٢,٠١	٤,١٣-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٩.٨٨	١,٧٩		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧	١,٩٨	٠,٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٣	١,٩٠		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) الموضحة في جدول رقم ١٨ أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم. حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون صعوبة في التعلم ٨,٧٩ و٨,٠٩ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من العاديين وممن يعانون صعوبات في التعلّم ٩,٨٨ و٨,٨٣ على التوالي. ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على إدراك الجانب الجسمي من مفهوم الذات، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين. وفي ضوء ذلك يمكن القول إن إدراك الذكور للجانب الجسمي من ذواتهم ينخفض عما هو عليه لدى الإناث، وبالتالي فإن الإناث أكثر وعيًا وإدراكًا للجانب الجسمي من ذواتهن.

القلق

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبة التعلم على تباين درجات أفراد العينة على جانب القلق من مفهوم الذات قد بلغت ٢,٩٠ ، وهي غير دالة إحصائيًّا، مما يشير إلى عدم وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الانفعالي من مفهوم الذات.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، وما إذا كانت الفروق تعزى لمتغير الجنس.

وقد نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات في التعلم من طلبة المرحلة الابتدائية.

ولقد أوضحت نتائج تحليل التباين وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلم في مفهوم الذات العام. حيث أظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم انخفاضًا واضحًا في مفهوم الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على انخفاض مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند مقارنتهم بالطلاب العاديين، مثل دراسة بورسما Boersma وزملائه [١٣، ص ص٤٣٣-٤٤١]، وبرونكس Bruininks ، [١٢ص ص٤٨٤-٤٨٩]، ولارسن Larsen وزملائه [١١، ص٢١٥]، ودراسة ديفرانسيسكو وتيلور Defrancesco and Taylor [١٤، ص ص٩٩-١٠٥] وغيرها من الدراسات التي تمت الإشارة إليها في باب الدراسات السابقة.

وتعزى هذه النتيجة إلى الصعوبة التعليمية التي يعاني منها الطلاب ومايترتب عليها من انخفاض في التحصيل وما ينتج عنها من فشل وإحباط، مما يشعرهم بالعجز والضعف ويعرضهم للسخرية من قبل أقرانهم ومعلميهم، وهذا ما يؤكده براين وبراين Bryan and Bryan [٢١، ص ص١٤١-١٤٥] حيث عزيا مفهوم الذات السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قِبل زملائهم ومدربيهم.

وينخفض مفهوم الذات لديهم بدرجة دالة في كل من الجانب الأكاديمي والاجتماعي والجسمي ، وذلك بسبب مايترتب على فشلهم من انخفاض مشاعر تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية ومظهرهم الجسمي . وقد أكد مارجلت وزاك Margalite and Zak [٢٢ ، ص ص٥٣٧ـ٥٣٩] على ذلك، حيث أشارا إلى أن الطلاب ذوي صعوبة التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب القوة والضعف في شخصيتهم. ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي .

ومع أن النتائج لم تشر إلى وجود فروق حقيقية في الجانب السلوكي والقلق من مفهوم الذات بين المجموعتين، فقد انخفضت درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن مجموعة الطلاب العاديين. وذلك لما يترتب على الصعوبة من مشكلات سلوكية تتمثل بالانطواء والخجل والافتقاد إلى الثقة بالنفس والخوف من الأنشطة المرتبطة بمجال الصعوبة، والعدوانية والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتوتر العصبي [١٧ ، ص ص١١٣٧ـ١١٤٠]. وهذا من شأنه أن يزيد من درجة القلق لديهم .

وقد نصت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وما يتضمنه من أبعاد. وقد جاءت نتائج تحليل التباين تثبت عدم صحة الفرض، وأن هناك فروقًا حقيقية بين الذكور والإناث، العاديون منهم ومن كانت لديهم صعوبة في التعلم، وأن هذه الفروق لصالح الإناث. مما يعني أن الإناث، بوجه عام، أفضل من زملائهم الذكور من حيث مفهوم الذات العام . وظهر ذلك واضحًا في الجانب السلوكي والأكاديمي والاجتماعي والجسمي من مفهوم الذات. وعلى الرغم من أن الفروق لم تكن دالة في جانب القلق، فقد كانت الدرجات تميل أيضًا لصالح الإناث.

وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج الكثير من الدراسات، حيث توصلت دراسة دسوقي [٧، ص ص٨٣ـ١٢٥] إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية والشعبية والسعادة والرضا، في حين أشارت إلى وجود فروق دالة في الجانب السلوكي والمظهر الجسمي والقلق وذلك لصالح الذكور.

في حين توصلت نتائج دراسة توق والطحان [٩، ص ص٥-٤٤] إلى وجود فروق حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وأن هذه النتيجة لصالح الذكور، وظهرت تلك الفروق في الجانب العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسمي والثقة بالنفس.

وتوصلت دراسة اليس Ellis [٣٠، ص ص١٧-٢٤] إلى وجود فروق بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور. في حين توصل دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس.

وقد تُعزَى النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة، والمتمثلة في وجود فروق حقيقية في مفهوم الذات لصالح الإناث، إلى ما تتمتع به الطالبات وخصوصًا في المرحلة الابتدائية من نمو لغوي واستقرار انفعالي ينعكس غالبًا في أدائهن الأكاديمي، ويكسبهن ثقة الأسرة وتقديرها، مما يؤثر إيجابًا على تقديرهن لذواتهن.

وقد تُعزى أيضًا إلى تأثير البيئة المحلية وقيم المجتمع وتقاليده في توجيه الاهتمام والرعاية الخاصة للبنت والحرص على توفير احتياجاتها وإظهارها بالمظهر اللائق. فعادة ما تقصر الأسرة مسؤولية الفتاة على البيت، مما يتيح لها الوقت الكافي للإنجاز والتحصيل، وتجنبها الاشتراك والاندماج في أنماط مختلفة عن النشاطات التي تقوم بها خارج المنزل، مما يساعد على الاستقرار الانفعالي من الشخصية. وهذا من شأنه أن ينمّي لديها مفهومًا إيجابيًّا حول ذاتها.

ملحق رقم ١. الاختبار في صورته النهائية.

الرقم	العبـــارة		
١	أنا أسبب المشكلات لعائلتي.	نعم	لا
٢	أعمل أشياء سيئة وغير مناسبة.	نعم	لا
٣	أغضب بسرعة.	نعم	لا
٤	إخوتي وأخواتي يضايقونني.	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٥	أقع دائمًا في المشكلات .	نعم	لا
٦	أنا قلق كثيرًا .	نعم	لا
٧	أتمنى لو كنت شخصًا آخر .	نعم	لا
٨	أنا قاس في معاملتي للآخرين .	نعم	لا
٩	أتشاجر كثيرًا مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
١٠	الناس يضايقونني كثيراً .	نعم	لا
١١	عندما أحاول أن أعمل شيئًا ما يبدو كل شيء خاطئًا .	نعم	لا
١٢	الجميع في البيت يضايقونني .	نعم	لا
١٣	أفقد أعصابي بسهولة وأغضب بسرعة .	نعم	لا
١٤	أفكر بأمور سيئة .	نعم	لا
١٥	أنا طيب .	نعم	لا
١٦	أنا شخص سعيد .	نعم	لا
١٧	أنا حزين دائمًا .	نعم	لا
١٨	أنا ذكي .	نعم	لا
١٩	سلوكي جيد في المدرسة .	نعم	لا
٢٠	أتقن عمل الأشياء بيدي .	نعم	لا
٢١	أؤدي واجباتي المدرسية بشكل جيد .	نعم	لا
٢٢	أنا بطيء في إكمال واجباتي المدرسية .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٢٣	أستطيع أن أتحدث أمام طلاب الفصل .	نعم	لا
٢٤	أنا راض عن نفسي كما أنا الآن .	نعم	لا
٢٥	أتطوع غالبًا للعمل في النشاطات المدرسية .	نعم	لا
٢٦	أنا غير سعيد .	نعم	لا
٢٧	أنا مرح .	نعم	لا
٢٨	أنا نشيط .	نعم	لا
٢٩	أنسى ما أتعلمه .	نعم	لا
٣٠	أنا قارىء جيد .	نعم	لا
٣١	عندما أكبر سوف أصبح شخصًا مهمًا .	نعم	لا
٣٢	أنا قوي .	نعم	لا
٣٣	أنا شخص مهم بين أفراد عائلتي .	نعم	لا
٣٤	أنا ماهر في أداء الأعمال اليدوية .	نعم	لا
٣٥	أنا شخص مهم في الصف .	نعم	لا
٣٦	أصحابي يحبون أفكاري .	نعم	لا
٣٧	أصحابي في المدرسة يعتقدون أن لديّ أفكارًا جيدة .	نعم	لا
٣٨	أنا القائد في الألعاب والمباريات الرياضية .	نعم	لا
٣٩	أنا محبوب من قبل المدرسين .	نعم	لا
٤٠	أنا شخصية مهمة .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٤١	أحب أن تسير الأمور كما أريد .	نعم	لا
٤٢	أستطيع أن أرسم جيدًا .	نعم	لا
٤٣	عيوني حلوة .	نعم	لا
٤٤	شعري جميل .	نعم	لا
٤٥	أنا من بين آخر الطلاب الذين يختارهم المدرس للألعاب .	نعم	لا
٤٦	أنا حسن الشكل والمنظر .	نعم	لا
٤٧	أنا محبوب من قبل الأولاد .	نعم	لا
٤٨	وجهي بشوش (باسم) .	نعم	لا
٤٩	أنا أخرق (غير بارع في المشي والجري واللعب) .	نعم	لا
٥٠	أندمج بسرعة مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥١	أفضل أن ألعب وحدي على اللعب مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥٢	يمكن الوثوق بي والاعتماد عليّ .	نعم	لا
٥٣	أنا خجول .	نعم	لا
٥٤	أقلق كثيرًا إذا دعاني المدرس .	نعم	لا
٥٥	أشعر بالقلق الشديد في الامتحانات .	نعم	لا
٥٦	ألوم نفسي إذا سارت الأمور بشكل غير مناسب .	نعم	لا
٥٧	لديّ أفكار جيدة .	نعم	لا
٥٨	أنا كثير الخوف .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٥٩	أشعر أنني مُهمل لاقيمة لي .	نعم	لا
٦٠	أنا كثير المرض .	نعم	لا

ملحق رقم ٢ .

الفقرات التي استبعدت وأرقامها في الاختبار الأصلي

الرقم	العبـــارة		
١	أصحابي في الفصل يستهزئون مني .	نعم	لا
٣	أجد صعوبة في تكوين أصدقاء .	نعم	لا
٨	شكلي يزعجني .	نعم	لا
١١	أنا غير محبوب .	نعم	لا
٢٠	أستسلم بسهولة .	نعم	لا
٢٥	سلوكي سيء في البيت .	نعم	لا
٣١	أنا كثير السرحان والتخيل في المدرسة .	نعم	لا
٣٥	أنا مطيع في البيت .	نعم	لا
٣٦	أنا محظوظ .	نعم	لا
٣٨	أبي وأمي يتوقعان أشياء كثيرة مني .	نعم	لا
٤٤	أنام في الليل جيدًا.	نعم	لا
٤٥	أنا أكره المدرسة .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ٢ .

الرقم	العبـــارة		
٥١	لديّ كثير من الأصحاب .	نعم	لا
٥٣	أنا مغفل .	نعم	لا
٥٩	أشعر أن عائلتي قد خاب أملها بي .	نعم	لا
٦٥	أفضل مشاهدة المباريات الرياضية بدلاً من المشاركة فيها .	نعم	لا
٧٢	أحب أخي (أختي) .	نعم	لا
٧٥	دائمًا أكسر الأشياء وأسقطها على الأرض .	نعم	لا
٧٧	أنا مختلف عن الأشخاص الآخرين .	نعم	لا
٧٩	أنا سريع البكاء .	نعم	لا

المراجـــــع

[١] إسماعيل، محمد عماد الدين *كراس تعليمات اختبار مفهوم الذات للكبار*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦١م .

[٢] زهران، حامد عبدالسلام . *علم نفس النمو*. ط٤ . القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م .

[٣] عبدالحافظ، ليلى عبدالحميد . «مقياس تقدير السلوك الأكاديمي» *المجلة التربوية*، كلية التربية بسوهاج، ع١ (١٩٨٦م) ص ص١٤٠-١٧٧ .

[٤] Shavelson, R.J.et al. "Self-Concept". *Review of Educational Research*, 46, No. 3 (1976), 430-436.

[٥] لابين، دالاس، وبيرت جرين . *مفهوم الذات ـ أسسه النظرية والتطبيقية* . ترجمة فوزي بهلول . القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م .

[٦] صوالحة، محمد . «دراسة تطوير لمقياس مفهوم الذات» . *أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، م٨، ع٤ (١٩٩٢م)، ص ص٩٠-١١٢ .

[٧] دسوقي، محمد أحمد . أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمدينة المنورة . *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ع٩ (١٩٨٩م)، ص ص٨٣-١٢٥ .

[٨] Rogers, B. "Effects of Enrichment Program Screening process on the Self-concept and Other-concept of Gifted Elementary Children." Unpublished doctoral disseration, University of Ctincinnati, 1979.

[٩] توق، محيي الدين، وخالد الطحان. «دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين المتفوقين دراسيًا وغير المتفوقين». حولية كلية التربية، جامعة الإمارات، ع١ (١٩٨٦م)، ص ص٥-٤٤.

[١٠] Piers, E.V. *Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Revised Manual. Los Angeles, CA: Western psychological Services, 1984.

[١١] Larsen, S. et al. "Differences in Self-concept of normal and Learning Disabled Children". *Perceptual and Motor Skills*, 37 (1973), 510-16.

[١٢] Bruininks, V. L. "Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled Students". *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1978), 484-89.

[١٣] Boersma, F. J. et al. "Academic Self-concept Change in Special Education Students: Some Suggestions for Interpreting Self-concept Scores". *Journal of Special Education*, 13, No. 4 (1979), 433-41.

[١٤] DeFrancesco, J.J. and J. Taylor. "Dimensions of Self-concept in Primary and Middle School Learning Disabled and Nondisabled Students". *Child Study Journal*, 15 (1985), 99-105.

[١٥] Winne, P.H. et al. "Comparability of Self-concept among Learning Disabled, Normal, and Gifted Students". *Journal of Learning Disabilities*, 15 (1982), 470-75.

[١٦] Chapman, J. W., and F.J. Boersma. Academic Self-concept in Elementary Learning Disabled Children: A Study with the Student Perception of Ability Scale. *Psychology in the Schools*, 16 (1979),k 201-206.

[١٧] Black, F. W. "Self-concept as Related to Achievement and Age in Learning Disabled Children". *Child Development*, 45 (1974), 1137-40

[١٨] Patten, M. D. "Relationship between Self-esteem, Anxiety, and Achievement in Young Learning Disabled Students". *Journal of Review of Research. Menninger Clinic Bulletin, 50 (1983), 22-32.*

[١٩] Chapman. J. W., and F.J. Boersma. *Affective Correlates of Learning Disabilities*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeirlinger., 1980.

[٢٠] Purkey, W.W. *The Inviting School Success: A Self-concept Approach to Teaching and Learning*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1978.

[٢١] Bryan, T., and J. Bryan. "The Social-emotional Side of Learning Disabilities". *Behavioral Disorders*, 2, (1977), 141-45.

[٢٢] Margalit, M., and I. Zak. "Anxiety and Self-concept of Learning Disabled Children." *Journal of Learning Disabilities*, 17, 9 (1984), 537-39.

[٢٣] Chiu, L.H. "Self-concept of Gifted, Normal, and Mild Mentally Handicapped Children." *Psychology in the School*, 2 (1990), 210-24.

[٢٤] Rosenberg, B. S., and E. L. Gaier. "The Self Concept of the Adolescent with Learning Disabilities." *Adolescence*, 12 (1977), 489-98.

[٢٥] Tollefson, N. et al. "Attribution Patterns of Learning Disabled Adolescent." *Learning Disability Quarterly*, 5 (1982), 14-20.

[٢٦] Houck, C., and H. Houck. "Investigation of the Relationship between Academic Achievement and Self-concept with Specific Learning Disabilities." ERIC, 125204 (1976).

[٢٧] Wylie, R.C. *The Self Concept.* Vol. 2. Lincoln Nebraska: University of Nebraska Press, 1979.

[٢٨] Dusek, J. B., and J.F. Flaherty. *The Development of Self-concept during Adolescent Years*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 40 (4, Serial No. 191), 1981.

[٢٩] Marsh, H. W. et al. "Multidimensional Self-concept: Relations with Sex and Academic Achievement." *Journal of Educational Psychology*, 77, No. 5 (1985), 581-96.

[٣٠] Ellis, J. R. *The Effect of Some Sex Class Organization on Junior High School Students, Academic Achievement, Self Discipline, Self-concept, Sex Identification and Attitudes toward School.* Washington D.C.: Office of Education, Bureau of Research, 1968.

[٣١] Bell, C., and G.R. Ward. "An Investigation of the Relationship between Dimensions of Self-concept and Achievement in Mathematics." *Educational and Psychological Measurement*, 39 (1979), 955-58.

[٣٢] Piers, E.V., and D.B. Harris. "Age and Other Correlates of Self-concept in Children." *Journal of Educational Psychology*, 55, (1964), 91-95.

[٣٣] Alwabely, A. M. "Assessing the Self-concept of Educable Retarded Children in Institutions and with Families in Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin - Madison, 1987.

[٣٤] Michael, W. B. et al. "The Factorial Validity of the Peirs - Harris Children Self-concept Scale for Each of Three Samples of Elementary, Junior High, and Senior High School Sudents in a Large Metropolitan School District." *Educational and Psychological Measurement*, 35 (1957), 405-14.

Comparative Study of Self-Concept among Normal and Learning-Disabled Students

Zaidan A. Al Sartawi
Associate Professor, Special Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to compare self-concept between normal and learning-disabled students in the elementary level. To achieve this purpose Peirs-Harris Children's Self-Concept Scale was administered after the researcher assessed its reliability and validity. The sample consists of 119 learning-disabled and 280 normal students. The results of the study revealed:

1- There are significant differences in general self-concept between normal and learning-disabled students. Learning-disabled students have a negative and lower self-concept than normal students.

2- There are significant differences in general self-concept between boys and girls. Boys have a negative and lower self-concept than girls.

القسم الإنجليزي

Arabic Section

التحقق من الخيارات التدريسية لمعلمي الإنجليزية كلغة أجنبية في المملكة العربية السعودية

محمد زايد

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة الملك سعود، أبها،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. أثبتت الدراسات العلمية مؤخرًا أن مدرسي اللغة الإنجليزية يكوّنون تصورات ونظريات شخصية عن تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأن مصدر تلك التصورات والنظريات هو الممارسة اليومية للتدريس. وقد يترتب على ذلك فجوة ذات علاقة بطرق التدريس بين ما يعتقده المدرسون وما يتوقعه المشرفون على تنفيذ برامج تعليم اللغة الإنجليزية ومؤلفي الكتب الدراسية. لهذا السبب، ينبغي على المسؤولين عن تلك البرامج أن يعرفوا طرق التدريس التي يفضلها ويستخدمها مدرّسوهم. وتقدم هذه الدراسة استبانة تستخدم كمعيار لمعرفة اختيارات مدرس اللغة فيما يتعلق بطرق التدريس. وقد استخدمها الباحث لمعرفة الاتجاهات المتعلقة بطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية عند سبعة عشر مدرسًا من قسم اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات السعودية. أوضحت نتائج هذا البحث أن طريقة التدريس التي تركّز على مهارة التخاطب في اللغة الإنجليزية هي الأكثر شيوعًا، كما أن الطريقتين الأخريين وهما طريقة تعليم المهارات السمعية ـ النطقية وطريقة القواعد والترجمة، مستخدمتان أيضًا ولكن بمعدل أقل من الطريقة الأولى.

[31] Littlewood, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

[32] Widdowson, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

[33] Anthony, E.M. "Approach, Method and Technique." *English Language Teaching*, 17 (1963), 63-67.

[34] Saussure, F. de. *Course in General Linguistics*. Ed. C. Bally and A. Sechehaye. Trans. Wade Baskin. New York: Philosophical Library, 1959.

[35] Smith, L.H., and J.S. Renzulli . Learning Style Preferences: A Practical Approach for Teachers." *Theory into Practice*, 23 (1984), 44-50.

[36] Doyle, W., and B. Rutherford. "Classroom Research in Matching Learning and Teaching Styles." *Theory Into Practice*, 23 (1984), 20-25.

[37] Leitner, G. "Students' Use of Grammars of English: Can We Avoid Them?" *IRAL*, 28 (1990), 153-67.

[38] Little, G.D., and S.L. Sanders. *Resistance to Learning? Student Reaction to Communicative Language Teaching*. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press, 1990.

[39] Rutherford, W.E. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman, 1987.

[40] O'Driscoll, J. "Relationship on the Rocks: The Applied Linguist and the Language Teacher." *ITL Review of Applied Linguistics*, 101-102 (1993), 107-31.

[41] Woods, D. "Teachers' Interpretations of Second Language Teaching Curricula." *RELC Journal*, 22 (1991), 1-18.

[42] Millman, J. "Student Achievement as a Measure of Teacher Competence." In *Handbook of Teacher Evaluation*, ed. J. Millman. Beverly Hill, Calif.: Sage, 1981, 146-66.

[8] Nunan, D. *The Learner-Centred Curriculum.* Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988.

[9] Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1983.

[10] Eskey, D. "Faculty." In *The Administration of Intensive English Language Programs,* ed. R.P. Barrett. Washington, D.C.: National Association for Foreign Student Affairs, 1982, 39-44.

[11] Pennington, M.C., and A.L. Young. "Approaches to Faculty Evaluation for ESL." *TESOL Quarterly,* 23 (1989), 619-46.

[12] Swaffar, J.K., K. Arens, and M. Morgan. "Teacher Classroom Practices: Redefining Method as Task Hierarchy." *Modern Language Journal,* 66 (1982), 24-33.

[13] Long, M.H., and C.J. Sato. "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions." In *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition,* eds. H. Selinger and M. Long. Rowley, Mass.: Newbury House, (1983), 268-86.

[14] Burns, A. "Teacher Beliefs and Their Influence on Classroom Practice." *Prospect* , 7 (1992), 56-66.

[15] De Garcia, R., S. Reynolds, and S. Savignon. "Foreign-Language Attitude Survey." *Canadian Modern Language Review,* 32 (1976), 302-304.

[16] Savignon, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

[17] Quinn, T. "Functional Approaches in Language Pedagogy." *Annual Review of Applied Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press, 5 (1984), 25-40.

[18] Stevick, E.W. *Teaching and Learning Languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

[19] Christison, M.A., and S. Bassano. "Teacher Self-Observation." *TESOL Newsletter,* 18 (1984), 17-19.

[20] Pak, J. *Find Out How You Teach.* Adelaide, Australia: Natural Curriculum Resource Centre, 1985.

[21] Seaton, B. *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice.* London: The Macmillan Press, 1982.

[22] Richards, J., and T. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

[23] Coleman, A. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States.* New York: Macmillan, 1929.

[24] Kelly, L.G. *25 Centuries of Language Teaching.* Rowley, Mass.: Newbury House, 1969.

[25] Sweet, H. *The Practical Study of Languages.* London: Oxford University Press, 1899.

[26] Titone, R. *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch.* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1968.

[27] Allen, V.F. *On Teaching English to Speakers of Other Languages.* Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English, 1965.

[28] Chastain, K. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice.* Chicago: Rand McNally, 1971.

[29] Fries, C.C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

[30] Lado, R. *Language Testing.* London: Longman, 1961.

8. The principal role of the teacher is as a facilitator of learning.

SA	A	U	D	SD

9. The target language should be used as a medium of instruction, but a little use of the native language may be permitted, if deemed helpful.

SA	A	U	D	SD

10. Meaning should be emphasized in communicative activities.

SA	A	U	D	SD

Demographic Information

Please answer the following questions by marking the choice that best fits your situation.

1. Are you a Saudi citizen?

( ) Yes ( ) No

2. How many years of experience in teaching English do you have?

( ) 1-3 years ( ) 3-5 years ( ) 5-10 years

More than 11 years (please give number of years) ________.

3. What is the highest degree you have?

Please mark the choice that matches your situation.

( ) Bachelor's degree

( ) Master's degree

( ) Ph.D.

( ) Other (please specify) ____

References

[1] Ballinger, R., and V. Ballinger. "Steps in Managing the Diagnostic-Prescriptive Process in the Foreign Language Classroom.' In *Student Learning Styles and Brain Behavior: Programs, Instrumentation, Research*, ed. J.W. Keefe. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1982, 33-37.

[2] Hansen, J., and C. Stansfield. "Student-Teacher Cognitive Styles and Foreign Language Achievement: A Preliminary Study." *Modern Language*, 66 (1982), 263-73.

[3] Ramirez, A.G. "Language Learning Strategies Used by Adolescents Studying French in New York Schools." *Foreign Language Annals*, 19 (1986), 131-38.

[4] Reid, J.M. "The Learning Style Preferences of ESL Students." *TESOL Quarterly*, 21 (1987), 87-111.

[5] Richards, J.C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

[6] Gebhart, J.S., and B. Duncan. "Teacher Education Curriculum Development as Inquiry." Paper Presented at the International Conference on Second Language Teacher Education, Hong Kong, April 1991.

[7] Zeichner, K.M. "Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education." *Interchange*, 12 (1982), 1-22.

3. Mastering the grammar of the target language is a prerequisite to developing oral communication skills.

SA A U D SD

4. Linguistic accuracy and correct pronunciation of the target language should be sought.

SA A U D SD

5. Grammatical rules should be taught through examples and drills.

SA A U D SD

6. Errors should be avoided in language learning, and if they occur they must be corrected.

SA A U D SD

7. Audio teaching aids and teaching laboratories facilitate language learning.

SA A U D SD

8. Through modeling dialogs and conducting drills, the teacher is the major source of the correct pronunciation of the sounds of the target language.

SA A U D SD

9. There should be minimal use of the native language by both teachers and students in the language classroom.

SA A U D SD

10. Manipulating language should be emphasized more than understanding content.

SA A U D SD

Communicative Language Teaching (CLT)

1. Communicative competence and conversational skills are major goals of second language learning.

SA A U D SD

2. Games, chanting, and role play are classroom techniques which facilitate learning the target language.

SA A U D SD

3. Second language learning occurs when it is based on oral communicative activities.

SA A U D SD

4. Fluency, not accuracy, in the target language should be sought.

SA A U D SD

5. Direct teaching of grammar should be avoided.

SA A U D SD

6. During the early stages of second/foreign language acquisition, syntactic errors should be accepted as signs of development and they should not be corrected.

SA A U D SD

7. Students should predict, negotiate, and help each other to do a language learning task.

SA A U D SD

SA (Strongly Agree), when you strongly agree with the statement;

A (Agree), when you agree with the statement;

U (Undecided), when you are uncertain about the answer;

D (Disagree), when you disagree with the statement; and

SD (Strongly Disagree), when you strongly disagree with the statement.

Grammar-Translation Method (GTM)

1. Students should concentrate on learning the structure and vocabulary of the target language.

SA A U D SD

2. Finding equivalents in the native language for all words of the target language facilitates language learning.

SA A U D SD

3. Attention should be paid to translating sentences from the target language into the native language.

SA A U D SD

4. Classroom activities should concentrate on developing the reading and writing skills.

SA A U D SD

5. Specific examination of grammatical rules is a useful classroom technique.

SA A U D SD

6. Paying attention to similarities between the target language and the native language is important for language learning.

SA A U D SD

7. Students should be able to translate from the native language into the target language and vice versa.

SA A U D SD

8. The teacher is the principal source of correct answers in the classroom.

SA A U D SD

9. Sometimes the native language should be used as the medium of instruction.

SA A U D SD

10. A focus on meaning/content may prevent language students from developing grammatical accuracy.

SA A U D SD

Audiolingual Teaching (ALT)

1. Linguistic competence is more important to learning a language than meaningful communication.

SA A U D SD

2. Repetition, substitution, transformation drills, and work with minimal pairs are essential in learning a language.

SA A U D SD

action. One of the purposes of this paper has been to convince EFL administrators and teachers in the Kingdom that preferred teaching styles can be identified and modified, and that they should expose their teachers to the concept of pedagogical preference teacher- and program-evaluation. Of course, administrators should employ caution in using teacher preference assessment, diagnosis, and prescription. As Doyle and Rutherford [36] point out, there are many variables that affect ESL/EFL teaching: the nature of the learning task, the motivation of the learners, and the relationship between teacher and students. However, a teacher who is aware of his guiding teaching principles will be better able to deal with these variables.

Further research projects in EFL programs in the Kingdom, it is hoped, might attempt to replicate this study, using the pedagogical preference survey of this paper or a modification of it. A Kingdom-wide compilation of such research projects may have wide-ranging implications in the areas of EFL curriculum design, materials development, student orientation, and teacher training, particularly at the intermediate and secondary levels. Other future research might also relate to an assessment of the accuracy of teacher self-assessment through classroom observation; that is, do ESL/EFL teachers' pedagogical preferences manifest themselves in their classrooms? An attempt to gauge students' preferred teaching methodologies would also be valuable, especially since numerous studies in other countries are coming forward to show that students tend to prefer aspects of GTM and ALT over those of CLT [8; 37-39].

To conclude, there appear to be several valuable reasons for EFL programs in the Kingdom to initiate a policy of using pedagogical preference surveys. Moreover, teachers should have the opportunity to assess their own teaching style preferences, a process which might encourage them to diversify those preferences. As O'Driscoll [40] and Woods [41] argue, teachers need the opportunity to explore their beliefs and assumptions about language learning, and the language curricula should leave room for teachers to adapt these beliefs and assumptions to their individualized teaching styles. Secondly, pedagogical preference questionnaires can also spark teachers' discussion within an EFL program about alternate views of language learning and the implication for language pedagogy. Furthermore, teachers who have gone through a pedagogical preference process will be in a better position to evaluate feedback, to implement changes, and to improve in all aspects of teaching than those who lack self-evaluation skills. EFL programs need such self-evaluation, for as Millman [42, p. 12] writes, "Teaching is too important to too many to be conducted without a critical inquiry into its worth."

Appendix A: Questionnaire on Pedagogical Preference

General Instructions

Please read each statement carefully and circle the choice that best fits the degree to which you agree or disagree. Choose one answer only.

For your responses please use:

Also coded were three variables: years of teaching experience, whether the respondent was Saudi or non-Saudi, and academic degree. Concerning the first variable, responses to only five of the thirty statements showed a degree of variation. For GTM1, concerning the value of teaching vocabulary and structure, for GTM4, on the need to concentrate on reading and writing skills, and for GTM6, on the importance of paying attention to the similarities between the TL and the NL, those with 11-20+ years of teaching experience tended to disagree with each statement, while almost all of those with 1-10 years of teaching experience agreed with the same statements. For ALT3, on the necessity of mastering grammar, those with 11-20+ years of teaching experience tended to disagree with the statement, while those with below eleven years of teaching experience tended to agree with it. These 'younger' respondents, perhaps, are more aware of the decline of the views of Ferdinand de Saussure [34] who distinguished between the system of language (*la langue*) and its actual use (*la parole*). This represents their awareness of the latest shift of methodology to assert GTM. For CLT6, dealing with the need to accept errors in the classroom, almost all of those with ten or under years of experience disagreed with the statement, while all of those with more than 10 years of experience agreed or strongly agreed. Concerning the Saudi/non-Saudi variable, only one statement showed a noticeable disparity of response: GTM4. All Saudis taking a position agreed that reading and writing skills are important, while one-third of the non-Saudis disagreed with this position. Concerning academic degree, twelve of the respondents had the PH.D. and five the M.A. There were no major differences in response between the Ph.D.s and M.A.s concerning any of the thirty statements. Overall, the last two coded variables were not significant in this study.

Conclusions and Implications

Smith and Renzulli [35, p. 49) confirm that a teacher who can "purposively exhibit a wide range of teaching styles is potentially able to accomplish more than a teacher whose repertoire is relatively limited." The subjects of this study appear to have considered well the approach and design principles of GTM, ALT, and CLT. This was to be expected since the subjects are university teachers of English in a small department of seventeen teachers which, because of its size, and the frequency of academic meetings and in-house seminars, would facilitate the exchange of ideas about EFL teaching and learning. The results of this study show that its subjects have not dogmatically adopted one methodology, but have considered the guiding principles of all three. This was primarily shown by the fact that, while most exhibited a proclivity toward CLT, they retained an emphasis on the grammatical accuracy of GTM and ALT because they are the trainers of future EFL teachers.

Other EFL programs in the Kingdom of Saudi Arabia may be neither so homogeneously structured, nor have such a small number of teachers. In such cases, this questionnaire, or a questionnaire similar to it, may be beneficial to their administrators and teachers; they may help their teachers develop an awareness of the processes by which language learning takes place and make this awareness accessible for future

phrasing GTM statement 7, this researcher avoided using the word "correct." The statement reads: "Students should be able to translate from the native language into the target language and vice versa." And 69% of the respondents strongly agreed or agreed with this statement. For ALT, there is an overt policy concerning errors and their correction: "Errors should be avoided in language learning, and if they occur they must be corrected," to which 41% of the respondents strongly agreed or agreed. Meanwhile, 62% strongly agreed or agreed with the CLT statement that "during the early stages of second/foreign language acquisition, syntactic errors should be accepted as signs of development and they should not be corrected." The results seem to indicate that the particular classroom situation, not any hard and fast design principle, will dictate when a teacher decides to correct or not to correct.

2. Statement 8 of each methodology concerns the role of the teacher. Basically, GTM and ALT manifest a teacher-fronted classroom, while CLT advocates a learner-centered classroom. Each methodology's views of the teacher's principal role received significant support. 44% of the respondents strongly agreed or agreed with the GTM statement that, "the teacher is the principal source of correct answers in the classroom," and 73% supported the similar, but more limiting, ALT statement that the teacher is the major source of correct pronunciation. 88% saw the teacher in a CLT perspective as a "facilitator of learning." Tellingly, none strongly disagreed with any statement; this is an indication that the subjects conceive their roles as teachers to be broader than those advocated by any one methodology. However, the larger percentage who advocate the facilitative teacher seems to indicate a propensity of the subjects away from the teacher-fronted classroom.

3. The roles of the students in a language classroom have already been discussed above. In the GTM classroom, the student is expected to learn grammar through translating; that is, the student will find equivalents in the NL to words in the TL, do much reading and writing, and study grammatical rules overtly taught. As mentioned earlier, the respondents of this study basically favored students doing grammar activities, but not translating activities. The student in the ALT classroom will do much repeating, drilling, and manipulating of language, usually in a language laboratory. In this connection, ALT statement 7 dealt with whether the language lab "facilitates language learning," and 100% of the respondents felt it did. A large number of the respondents felt that these are valuable activities for students, if the students do them in meaning-based situations.

The students in a CLT classroom are engaged in games, role-playing, negotiating, and predicting activities, often involving student-to-student interaction, not teacher-fronted activities. The subjects' responses to CLT statements 2, 3, and 7 indicate that there is a 64-94% approval of students engaging in such activities. Concerning the roles of students in other areas, the respondents of this survey found some valuable student activities in all three methodologies, but a higher percentage seemed to favor the roles of the students in CLT.

1. In ESL/EFL language teaching, the term "learning-teaching activities" indicates the emphasis which a methodology places on the activities designed around the four skills of speaking, listening, reading, and writing. One of the two indigenous aspects of GTM, its translation activities, received very little support, although this methodology's focusing on the reading and writing skills did. Concerning the value of translation, only 29% of the subjects believed that "finding equivalents in the native language for all words of the target language facilitates language learning" and only 12% agreed (none strongly agreed) that "attention should be paid to translating sentences from the target language into the native language." However, 69% felt that "students should be able" to do such translation. There is no contradiction between these responses, since they seem to affirm that the respondents believe students should be able to translate, but they should not be taught to translate in class. In other words, a methodology such as GTM which concentrates class time on the native language, not the target language, is not preferred. As the responses to GTM statements 4 and 5 reveal, the respondents believe that the grammar part of GTM is valid (62.5% agree that grammatical rules should be taught). Similarly, its emphasis on the reading and writing skills (62.5% strongly agree or agree that these are important) retain a hold on the subjects' classroom processes.

For ALT, the respondents felt that concentrating on oral skills is essential (94%). Seemingly conflicting responses occurred when ALT statements 2, 5, and 10 were analyzed. Only 6% of the respondents believed that "manipulating language" is more valuable than focusing on content; however, 70.5% felt that such manipulations (this term was not overtly used in ALT statement 2) as "repetition, substitution, and transformation drills"are "essential for learning a language," and 84% advocated that "grammatical rules should be taught through examples and drills" (ALT5). An inference is that a large number of the subjects (most of whom were trained in ALT) retain an ambiguous affinity for some of ALT's guiding principles, such as that a target language is learned through its being manipulated; this was evident in relation to the years-of-experience variant.

For CLT, 81% stressed that a major goal of a language program is developing "conversational skills," and 64% agreed or strongly agreed that "second language learning occurs when it is based on oral communicative activities." Only 37.5% agreed (none strongly agreed) that "direct teaching of grammar should be avoided." 94% felt that CLT negotiation, the opposite of ALT manipulation—although of course CLT statement 7 did not state this—is essential in language learning. An eclectic pattern begins to manifest itself: the EFL teachers of this survey believe that the theoretical (approach) principles of CLT—emphasis on a meaning-based classroom focused on the target language— are preferable, but, in implementation, they favor a methodological plethora of designs (drawn from GTM, ALT, and CLT) to manifest these principles.

This ambiguity is borne out by looking at another teaching-learning activity in the language classroom: the handling of errors. While GTM advocates never state a policy regarding errors, implicit in the methodology is that translation will be correct. Thus in

Table 5 (contd.)

	AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	AL10
SA	0	29.412	6.25	41.176	25	11.765	35.294	26.667	43.75	0
A	0	41.176	37.5	52.941	68.75	29.412	64.706	46.667	31.25	5.882
U	23.529	5.882	12.5	0	0	5.882	0	20	6.25	5.882
D	70.588	23.529	37.5	5.88	6.25	35.294	0	6.667	12.5	76.471
SD	5.882	0	6.25	0	0	17.647	0	0	6.25	11.765

	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	CL6	CL7	CL8	CL9	CL10
SA	50	35.294	11.294	0	0	18.75	23.529	29.412	29.412	35.294
A	31.25	29.412	52.941	25	37.5	43.75	70.588	58.824	52.941	58.824
U	18.75	23.529	17.529	17.647	18.75	12.5	5.882	5.882	11.765	5.882
D	0	11.765	17.647	43.75	43.75	25	0	5.882	5.882	0
SD	0	0	0	12.5	6.25	0	0	0	0	0

of English grammar. So, they believe that their students must concentrate on accuracy because they will be future language teachers. Furthermore, the subjects might not have seen a conflict here because in their answer to GTM statement 10, 63% indicated that they felt a meaning-based approach would not "prevent" their students "from developing grammatical accuracy."

3. Statements 9 of each methodology dealt with the ratio between the use of the native language (NL) and the target language (TL) in the classroom. Overwhelmingly, 82% supported the CLT statement that "the target language should be used as a medium of instruction, but a little use of the native language may be permitted, if deemed helpful," with 75% supporting the similar ALT statement advocating "minimal" NL use. This is in compliance with the latest tendency in methodological research, and even with the recent decision of the BBC Teaching Programs, to use NL. Only 37.5% agreed (none strongly agreed) with the GLT position of a greater use of the NL.

Design

Design is principally concerned with 'goals' in relation to learning-teaching activities: the roles of the teacher, and the learners. Statements 2, 3, 4, 5, 7, and 8 of each of the methodologies principally dealt with these areas.

Table 4. Mean for each statement

	Mean	Std. Dev.	Std. Error	Variance	Coef. var.
GT1	2.688	1.078	.270	1.163	40.119
GT2	3.45	1.176	.285	1.382	26.65
GT3	4	.935	.227	.875	23.385
GT4	2.312	1.25	.312	1.562	54.054
GT5	2.75	1.065	.266	1.133	38.712
GT6	2.875	1.31	.328	1.717	45.573
GT7	2.438	1.094	.273	1.196	44.863
GT8	2.938	1.063	.266	1.129	36.174
GT9	3.312	1.25	.312	1.562	37.736
GT10	3.706	1.105	.268	1.221	29.812
AL1	3.824	.529	.128	.279	13.825
AL2	2.235	1.147	.278	1.316	51.324
AL3	3	1.155	.289	1.333	38.49
AL4	1.706	.772	.187	.596	45.24
AL5	1.875	.719	.18	.517	38.336
AL6	3.176	1.38	.335	1.904	43.445
AL7	1.647	.493	.119	.243	29.907
AL8	2.067	.884	.228	.781	42.76
AL9	2.062	1.289	.322	1.663	62.515
AL10	3.941	.659	.16	.434	16.712
CL1	1.688	.793	.198	.629	47.004
CL2	2.118	1.054	.256	.629	47.004
CL3	2.412	.939	.228	.882	38.948
CL4	3.438	1.031	.258	1.062	29.986
CL5	3.188	1.047	.262	1.096	32.841
CL6	2.438	1.094	.273	1.196	44.863
CL7	1.824	.529	.128	.279	28.987
CL8	1.882	.781	.189	.61	41.502
CL9	1.941	.827	.201	.684	42.6
CL10	1.706	.588	.143	.346	34.461

Table 5. Percentage of SA, A, U, D, SD for each statement.

	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
SA	6.25	5.882	0	31.25	0	18.75	12.5	6.25	0	5.882
A	56.25	23.529	11.765	31.25	62.5	25	56.25	37.5	37.5	11.765
U	0	5.882	5.882	18.75	6.25	12.5	12.5	12.5	18.75	5.882
D	37.5	52.941	52.941	12.5	25	37.5	12.5	43.75	18.75	58.824
SD	0	11.765	29.412	6.25	6.25	6.25	6.25	0	25	17.647

Table 3. Pedagogical preference: CLT

ID	Nationality	Experience	Degree	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
1	Saudi	1-3	Ph.D.	SA	SA	A	U	D	A	SA	A	A	A
2	Non-Saudi	5	Ph.D.	SA	D	A	D	A	D	SA	D	A	SA
3	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	A	U	U	D	D	A	SA	A	A
4	Non-Saudi	20+	Ph.D.	U	SA	A	U	U	U	A	A	A	SA
5	Non-Saudi	20+	Ph.D.	SA	A	A	A	D	SA	SA	SA	A	SA
6	Saudi	5-10	M.A.	U	D	U	U	A	A	A	A	SA	A
7	Non-Saudi	11-20	M.A.	SA	A	A	D	D	A	A	A	A	A
8	Non-Saudi	20+	Ph.D.	SA	SA	SA	SD	D	A	A	A	D	SA
9	Non-Saudi	20+	M.A.	SA	SA	A	D	A	SA	SA	SA	SA	SA
10	Non-Saudi	20+	M.A	SA	SA	A	A	D	A	A	A	SA	A
11	Non-Saudi	11-20	Ph.D	A	A	D	D	U	SA	A	A	A	U
12	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	U	U	D	D	A	U	A	U	A
13	Saudi	1-3	Ph.D.	U	U	SA	A	A	U	A	A	U	A
14	Saudi	5-10	Ph.D.	A	U	D	D	SD	D	A	A	A	A
15	Saudi	5-10	Ph.D.	SA	A	A	SD	A	D	A	SA	SA	SA
16	Saudi	1-3	M.A.	U	SA	A	D	U	U	A	SA	A	A
17	Saudi	1-3	Ph.D	A	U	D	A	A	A	A	U	SA	A

Table 2. Pedagogical preference: ALT

ID	Nationality	Experience	Degree	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
1	Saudi	1-3	Ph.D.	D	U	D	A	A	SD	A	SA	SA	D
2	Non-Saudi	5	Ph.D.	D	SA	D	SA	A	A	SA	A	A	D
3	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	D	A	A	A	A	A	A	U	U	D
4	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	D	U	A	U	D	A	U	U	D
5	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	D	D	D	D	D	A	D	A	D
6	Saudi	5-10	M.A.	U	A	U	A	A	D	A	U	A	D
7	Non-Saudi	11-20	M.A.	D	A	D	SA	A	D	SA	A	SA	D
8	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	SA	SA	A	SA	SD	A	A	A	SD
9	Non-Saudi	20+	M.A.	D	SA	SD	SA	A	A	A	SA	SA	D
10	Non-Saudi	20+	M.A.	SD	D	D	A	A	D	SA	A	SA	SD
11	Non-Saudi	11-20	Ph.D	U	A	A	A	A	A	A	A	SD	D
12	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	D	A	U	A	A	U	A	U	A	U
13	Saudi	1-3	Ph.D.	U	SA	A	A	A	SD	A	U	D	D
14	Saudi	5-10	Ph.D.	D	A	A	SA	SA	A	SA	SA	SA	D
15	Saudi	5-10	Ph.D.	D	D	D	D	SA	A	SA	A	SA	D
16	Saudi	1-3	M.A.	U	SA	A	SA	SA	SA	A	SA	D	A
17	Saudi	1-3	Ph.D	D	A	A	SA	SA	SA	SA	A	SA	D

Table 1. Pedagogical preference: GTM.

ID	Nationality	Experience	Degree	GT1	GT2	GT3	GT4	GT5	GT6	GT7	GT8	GT9	GT10
1	Saudi	1-3	Ph.D.	A	A	SD	U	A	SD	SD	D	U	SD
2	Non-Saudi	5	Ph.D.	A	D	A	SA	D	SA	SA	D	D	D
3	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	U	SD	A	A	A	A	A	D	D
4	Non-Saudi	20+	Ph.D.	U	D	U	U	U	U	U	U	U	D
5	Non-Saudi	20+	Ph.D.	D	SD	D	D	A	D	D	D	U	D
6	Saudi	5-10	M.A.	A	D	D	U	D	D	U	A	A	A
7	Non-Saudi	11-20	M.A.	D	D	SD	U	A	D	SD	D	A	SD
8	Non-Saudi	20+	Ph.D.	A	SD	D	SA	SD	A	A	D	A	SD
9	Non-Saudi	20+	M.A.	D	D	SD	D	D	D	D	A	A	SA
10	Non-Saudi	20+	M.A.	D	D	D	SD	A	U	A	A	A	A
11	Non-Saudi	11-20	Ph.D	A	A	D	SA	A	D	A	A	SD	A
12	Non-Saudi	5-10	Ph.D.	A	D	U	A	A	U	U	A	U	D
13	Saudi	1-3	Ph.D.	A	D	D	SA	D	A	A	U	SD	D
14	Saudi	5-10	Ph.D.	A	A	D	A	A	A	A	D	D	D
15	Saudi	5-10	Ph.D.	D	D	SA	D	D	D	A	SA	SD	SD
16	Saudi	1-3	M.A.	SA	A	A	A	A	SA	A	D	A	D
17	Saudi	1-3	Ph.D	D	SA	SD	A	A	SA	A	U	A	U

the survey. The subjects' responses were analyzed using the statistical package StatView 4.0.

Results

Tables 1, 2, and 3 show the responses of the subjects according to the three methodologies. Table 4 records means, with standard deviation, standard error, variance, and coefficient variance. Table 5 lists the percentages on the scale from Strongly Agree to Strongly Disagree for each statement.

Analysis and Discussion of Results

Generally speaking, the results of this study show that the subjects' pedagogical preference is for CLT, but significantly the subjects showed a degree of affinity with some statements about ALT and GTM. As a percentage of the responses of all subjects, eight of the ten CLT statements received a Strongly Agree or Agree response more than 60% of the times. Six of the ten ALT statements received a similar percentage of response, and four of the GTM did. An examination of specific contrasting statements relevant to 'approach' and 'design' provides a better breakdown of the responses.

Approach

Basically, statements 1, 6, 9 and 10 of all three methodologies dealt with approach as defined by Richards and Rodgers [22] and Anthony [33]: the nature of language and the nature of language learning. These statements were concerned with linguistic competence/structure (advocated by GTM and ALT) and communicative competence/meaning (CLT); accuracy (GTM and ALT) and fluency (advocated by CLT); and the use of the native language (GTM favors a greater use of native language alongside the target language than does either ALT or CLT).

1. Overwhelmingly, the respondents favored a communicative/meaning emphasis in EFL over a linguistic/structural emphasis. No subject strongly agreed or agreed with the ALT statement that "linguistic competence is more important to learning a language than meaningful communication," while only 17.6% agreed with the corresponding GTM statement, "A focus on meaning/content may prevent language students from developing grammatical accuracy." Almost 94% strongly agreed or agreed with the CLT statement that "meaning should be emphasized in communicative activities."

2. Concerning the fluency/accuracy dichotomy, surprisingly—especially when considering the proclivity of the subjects toward communicative competence over linguistic competence—the subjects favored accuracy over fluency. Almost 94% strongly agreed or agreed with the ALT statement that "linguistic accuracy and correct pronunciation of the target language should be sought," and 63% with the GTM statement that "concentration on structure and vocabulary" are important. Only 25% agreed with the CLT statement that "fluency, not accuracy, in the target language should be sought." A possible explanation for this seeming contradiction is that the subjects of this study teach at a faculty of education, preparing their students to be school teachers

contrast the three methodologies in the theoretical areas which Richards and Rodgers [22] indicate to delineate a language methodology:

(1) 'approach,' which provides theories on the nature of language and learning,

(2) 'design,' which principally specifies objectives, learning-teaching activities, and learner and teacher roles,

(3) while Richards and Rodgers' [22] third area, 'procedure,' was not included in the instrument because it deals with classroom techniques, not principles.

In drafting the statements about each methodology, the researcher tried to use sources which were primary and non-prejudicial; that is, for example, proponents of CLT were not used in the drafting of statements about ALT. For GTM, sources used were Coleman [23], Kelly [24], Sweet [25], and Titone [26]. For ALT, Allen [27], Chastain [28],Fries [29], and Lado [30]. For CLT, Littlewood [31], Savignon [16], and Widdowson [32].

Methodology: Instrument, Subjects and Procedures

Evaluative Instrument

The final design of the EFL teacher pedagogical preference instrument used in this paper consists of a self-reporting questionnaire developed on the basis of the three major methodologies. The 5-point Likert scale was used: Strongly Agree, Agree, Undecided, Disagree, and Strongly Disagree. Thus, the resulting survey contained three constructs (GTM, ALT, and CLT), each construct consisting of ten statements. (See Appendix A.) For example, if a respondent preferred CLT, it was posited that his responses to almost all of the ten CLT statements would be SA or A on the Likert scale.

In the survey submitted to the subjects, these statements were intermixed in random order, so that the subjects would not be able to identify a statement with a particular methodology. However, in Appendix A and the tables of the Results Section of this paper, the statements were reordered to reflect the methodological preferences of the subjects in order to facilitate statistical purposes.

Subjects

Seventeen subjects from the department of English at a College of Education of a major university in the Kingdom of Saudi Arabia were used in the study. These subjects constitute the entire teaching staff affiliated to the department. The survey requested certain demographic information concerning whether the respondent was a Saudi/non-Saudi, the number of years of experience in teaching English, and the highest academic degree. All subjects were males.

Procedures

The survey was distributed to the seventeen subjects, each of whom was asked to return it within one week. Thus, the subjects were not monitored while they completed

presumably toward similar goals. An exploration of these differences is the first step toward clarification of program goals and the way in which they can best be met" [16, p. 122].

Although the FLAST has been widely used, a decision was made by this researcher not to adopt it for a planned pedagogical preference survey for three different reasons. First, the instrument is heavily weighed toward the principles of CLT. GTM and ALT principles are usually phrased in the negative (Item 1: "The grammar-translation approach to second language learning is not effective in developing oral communication skills." Item 15: "Taped lessons generally lose student interest"). On the other hand, CLT principles are typically rendered positively (Item 36: "Simulated real-life situations should be used to teach conversation skills." Item 48) "Language learning should be fun"). A second reason for not using the FLAST was that it is a broad-based L2 instrument, with items referring to the teaching of German, French, Spanish, and Latin, not just to the teaching of English. Furthermore, its items relating to the teaching of English are normed on ESL, which might not be as reliable or as valid with the EFL subjects of this researcher's survey because of different language and cultural backgrounds.

While FLAST is CLT-biased and ESL-oriented, a second major teacher pedagogical preference instrument, the one developed by the Australian Adult Migrant Education Program (AMEP) — probably the largest ESL programs in the world [8] — does strive for balance. It presents four CLT statements, three "traditional" language teaching statements (based on ALT and GTM), and two "buffer" statements which overlap between the communicative and traditional. The options for the respondents, based on Quinn [17], range from "virtual non-use" in the classroom to "essential use." The results of the initial use of the survey showed that "the concept of 'communicative language teaching' is salient," with all three traditional statements being found by almost all of the sixty subjects as "trivial, incidental use," while the CLT statements were adjudged as "essential" or "important" [8, pp. 28-32].

While its statements are more objective and do not contain an ESL orientation, the AMEP questionnaire was adjudged by this researcher to have two limitations: its brevity and its linking together GTM and ALT under one heading, "traditional." Both militate against a teacher's considering the broad range of pedagogical issues involved in language acquisition or even the fact that "teachers also sometimes devise their own 'methods' by pulling together a few techniques that appeal to them," as Stevick [18, p. 204] writes. Other teacher pedagogical preference instruments, such as Christison and Bassano [19] and Pak [20], deal very well with the minutiae of classroom processes. but to this researcher they do not seem to focus on stimulating a critical reflection on a teacher's philosophy or methodological style.

Therefore the researcher's decision was to develop a mechanism which would contain an equal number of statements based on the guiding principles of GTM, ALT, and CLT. (See Seaton [21] for basic definitions of the methods.) These statements would

classroom could be a reflection of a theory about both the nature of language and the nature of language teaching.

Since the quality of a faculty can make or break a language program [10], both administrators and teachers in EFL programs must be concerned with the theoretical preferences which guide a program's teachers [11]. However, as studies by Swaffar, Arens, and Morgan [12] and Long and Sato [13] show, language teachers are often unaware of the methodological approaches they are using. Richards [5, p. 119] writes that in the classroom they are frequently "guided by impulse, intuition, or routine" instead of "reflection and critical thinking." A gap between what teachers are doing and what they imagine themselves to be doing may result. Methodological theories sometimes become "personalized theories," as Burns' [14, p. 56] survey of English as a Second Language (ESL) teachers in Canada revealed. Nunan [8, p. 108] also agrees that in this personalizing process, ESL/EFL teachers are not always guided by "what applied linguists and curriculum specialists say they ought to do." Thus, a second gap manifests itself: between what teachers are doing and what they are expected to be doing (by methodologically-oriented program administrators and writers of textbook guidelines).

Continual self-monitoring of language teachers' methodological guiding principles about the nature of language and the nature of language learning is needed.This paper attempts to present an easily-administered instrument which EFL administrators and teachers may find helpful in gauging the pedagogical preferences of teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The paper also reports the findings of an administration of this instrument, which is followed by an analysis of these findings.

Literature Review

The issues of teachers' pedagogical preferences did not manifest itself until the 1970s when Communicative Language Teaching (CLT) began to challenge the theoretical assumptions of the then dominant approach to teaching ESL/EFL: Audiolingual Teaching (ALT). The rapidity with which the principles of ALT had superseded those of the Grammar-Translation Method (GTM) after World War II had never allowed much debate over whether teachers should prefer ALT to GTM [8, p. 28]. One of the methods which CLT proponents quickly used to "discredit" ALT was to ask ESL/EFL teachers to consider their pedagogical preferences between the two methodologies.

De Garcia, Reynolds, and Savignon [15] developed the Foreign Language Attitude Survey for Teachers (FLAST) to show L2 (second language) teachers the way "their values are reflected in their teaching practices," as Savignon states [16, p. 118]. This instrument consisted of fifty statements about L2 learning and language teaching, to which teachers were to respond on a span running from strongly agree to strongly disagree. The value of the FLAST, its designers claimed, was that "a comparison of responses" will reveal "the differences in attitude among teachers working together,

J. King Saud Univ., Vol. 8, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 1-20 (A.H. 1416/1996).

Ascertaining the Pedagogical Preferences of EFL Teachers in Saudi Arabia

Mohammed A. Zaid
Assistant Professor, Department of English, King Saud University
Abha, Saudi Arabia

Abstract. Recent studies have shown that ESL/EFL teachers could develop personalized theories about the teaching and learning of English as a second/foreign language and that these theories manifest themselves in the actual language classroom processes. Consequently, a methodological gap may occur between what teachers are doing and what program administrators and writers of textbook guidelines expect the teachers to be doing. For this reason, EFL administrators should attempt to ascertain the pedagogical prefernces of their teachers. This paper presents a self-monitoring evaluative tool which may help in gauging methodological proclivity. The paper reports the findings of an administration of this instrument to the seventeen EFL teachers of a department of English at a major university in the Kingdom of Saudi Arabia. The results of this study show that the subjects' pedagogical preference is for Communicative Language Teaching; still these EFL teachers also advocated some support for the theoretical principles of two other methodologies: Audiolingual Teaching and Grammar-Translation Method.

Introduction

This paper presents an instrument through which Saudi Arabian administrators of English as a Foreign Language (EFL) programs will be able to determine the pedagogical preferences of their teachers. Increasingly, EFL administrators are finding out that, just as the learning style preferences of language students must be taken into account, also the preferred methodological styles of teachers must be considered [1-4]. As Richards [5, p. 118] writes, EFL administrators must develop means of ascertaining "whether the teacher's instructional practices are relevant to the programs's goals and objectives."

Similarly, EFL teachers need "to gain a firmer definition of themselves as teachers, their own philosophy of teaching and the kinds of roles they could take on as language teachers," Gebhart and Duncan [6, p. 18] state. An aspect of "reflective teaching" [7] is that teachers need the opportunity to reflect critically on their teaching so they can gain a better understanding of their own methodological preferences and instructional processes. By encouraging teachers to reflectively evaluate their own performance, self-monitoring evaluation becomes an integral part of both curriculum and teacher development, Nunan [8, p. 147] writes. Although language teachers might regard themselves "as practical people and not as theorists" [9, p. 23], yet what they do in the

Contents

English Section

Page

Ascertaining the Pedagogical Preferences of EFL Teachers in Saudi Arabia

Mohammed A. Zaid 1

Arabic Section

Problems of Beginning Teachers as Perceived by Neophyte Teachers in the Public Schools of Qatar (English Abstract)

Aref Atair 383

Productivity and Factors Affecting It as Perceived by Faculty Members of the Colleges of Education in King Faisal University and King Abdulaziz University (English Abstract)

Abdulla A. Al-Sahlawi and Khalid R. Al-Nawaiser 417

The Correlation between the Importance of Training Techniques and Their Actual Implementation as Viewed by Educational Supervisors in the North Directorates of Education in Jordan (English Abstract)

Ibrahim Al-Qaoud and Bashir al-Homsi 447

The Principal's Role in Teacher Professional Development (English Abstract)

Fahad Ibrahim Al-Habeeb 488

Comparative Study of Self Concept among Normal and Learning-Disabled Students (English Abstract)

Zaidan A. Al-Sartawi 528



King Saud University Press - A.H. 1417

J. King Saud Univ., Vol. 8, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-20 Eng., 353-528 Ar., Riyadh (A.H. 1416/1996).

Journal of

King Saud University

Volume 8

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

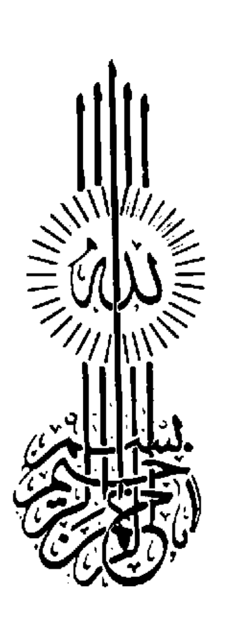
A.H. 1416

(1996)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia


بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books³ are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 8, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 1-20 Eng., 353-528 Ar., Riyadh (A.H. 1416/1996).

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 8

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1416 **(1996)**



King Saud University
University Libraries